

**EL ROL DEL DOCENTE EN LA ATENCIÓN A NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN AULAS REGULARES, MILAGRO, 2026
THE ROLE OF THE TEACHER IN THE CARE OF CHILDREN WITH SPECIFIC
EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR CLASSROOMS, MILAGRO, 2026**

Autores: ¹Verónica Alexandra Ortega Villegas, ²Allison Lissette Quintuña Chiriguaya, ³Silvia Rocio Rodríguez Guale y ⁴María Elena Ron Vargas.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6454-7809>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-2809-5207>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-7550-2907>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7010-2852>

¹E-mail de contacto: vortegav2@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: aquitunac2@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: srodriguezg4@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mronv@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 30 de Enero del 2026

Artículo revisado: 31 de Enero del 2026

Artículo aprobado: 7 de Febrero del 2026

¹Estudiante de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciada en Ciencias de la Educación especialización en Literatura y Castellano, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).
Máster Universitario en Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato graduada de la Universidad de La Rioja, (España).

Resumen

La investigación es determinar la incidencia del rol docente en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares de la Unidad Educativa 17 de Febrero, ubicada en el cantón Milagro durante el año lectivo 2025-2026. Por lo tanto, incluyen analizar la relación entre la dimensión ética del rol docente y la atención educativa, examinar la incidencia de la dimensión pedagógica del docente en las estrategias metodológicas aplicadas, y establecer la influencia de las dimensiones formativa y relacional del docente en el contexto educativo. Se emplea un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y transversal, utilizando una encuesta estructurada aplicada a 18 docentes de la unidad educativa. Los resultados se analizan mediante estadística descriptiva, destacando la importancia del desarrollo profesional y el compromiso ético de los docentes en la creación de un ambiente inclusivo. El estudio revela que, aunque las prácticas inclusivas están presentes, no siempre se implementan de manera sistemática. Se identifican barreras relacionadas con la formación docente

continua y las limitaciones en la aplicación de adaptaciones curriculares. Las dimensiones del rol docente, como la ética, la mediación pedagógica y las competencias socioemocionales, son cruciales para el éxito de la atención educativa a estudiantes con necesidades específicas. La investigación concluye que fortalecer estas competencias es fundamental para mejorar la inclusión educativa y garantizar la equidad en las aulas regulares.

Palabras clave: Inclusión educativa, Necesidades educativas específicas, Rol docente, Mediación pedagógica, Formación continua.

Abstract

This study analyzes the role of teachers in addressing children with special educational needs (SEN) in regular classrooms, aiming to identify how pedagogical, ethical, formative, and socio-emotional practices influence educational inclusion. Various prior studies conducted in countries such as Spain, the United States, Mexico, and Ecuador highlighted structural barriers and challenges

in the implementation of inclusive education. Despite regulatory advances, such as inclusion in the curriculum, limitations persist related to teacher training and the effective application of differentiated strategies within the classroom. The study also emphasizes that ethical commitment and pedagogical mediation are crucial for the success of inclusion but need to be systematically consolidated. In the Ecuadorian context, teachers face additional challenges, such as classroom overcrowding and a lack of accessible resources, limiting personalized attention for students with SEN. It concludes that the effectiveness of inclusive policies relies on continuous training, strengthening the socio-emotional profile of teachers, and improving pedagogical methodologies. The study also highlights that the role of the teacher must be proactive and reflective to ensure inclusive and quality education.

Keywords: Educational inclusion, Specific educational needs, Teacher role, Pedagogical mediation, Continuing education.

Sumário

Este estudo analisa o papel do professor no atendimento a crianças com necessidades educacionais específicas (NEE) em salas de aula regulares, com o objetivo de identificar como as práticas pedagógicas, éticas, formativas e socioemocionais influenciam a inclusão educacional. Através de diversas pesquisas anteriores realizadas em países como Espanha, Estados Unidos, México e Equador, foram identificadas barreiras estruturais e desafios na implementação da educação inclusiva. Apesar dos avanços normativos, como a inclusão no currículo, persistem limitações relacionadas à formação dos professores e à aplicação efetiva de estratégias diferenciadas dentro da sala de aula. O estudo também destaca que o compromisso ético e a mediação pedagógica são fundamentais para o sucesso da inclusão, mas devem ser consolidados de forma sistemática. No contexto equatoriano, os professores enfrentam desafios adicionais, como a superlotação de

alunos por sala e a falta de recursos acessíveis, o que limita a atenção personalizada aos alunos com NEE. Conclui-se que a efetividade das políticas inclusivas depende de uma capacitação contínua, do fortalecimento do perfil socioemocional dos professores e da melhoria das metodologias pedagógicas. Além disso, o estudo ressalta que o papel do professor deve ser proativo e reflexivo para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Necessidades educacionais específicas, Papel do professor, Mediação pedagógica, Educação continuada.

Introducción

En esta línea, un estudio desarrollado por Echeita y Ainscow (2020) evidenció que la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares en España continúa enfrentando barreras estructurales vinculadas a la cultura escolar y a la organización institucional. El estudio puso de manifiesto que, si bien los centros educativos han avanzado en normativas inclusivas, la práctica pedagógica aún se caracteriza por modelos homogéneos que dificultan la respuesta a la diversidad del alumnado. Los autores señalaron que la falta de flexibilización curricular y de estrategias colaborativas limita el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes con necesidades específicas, generando riesgos de exclusión pedagógica dentro de entornos formalmente inclusivos. Estos resultados refuerzan la necesidad de transformar las prácticas educativas y los enfoques de enseñanza, promoviendo una inclusión basada en la equidad, la justicia educativa y la atención efectiva a la diversidad.

Por su parte, en el contexto de Estados Unidos con la investigación de McLeskey et al. (2022), analizó de manera crítica la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares, evidenciando

que la inclusión efectiva trasciende la mera integración física del alumnado. Los autores identificaron que, aunque las políticas educativas estadounidenses promueven la escolarización inclusiva, persisten limitaciones significativas en la implementación de prácticas pedagógicas diferenciadas dentro del aula común. En particular, la investigación destacó que la insuficiente formación docente en educación especial y la escasa coordinación con profesionales de apoyo inciden negativamente en la adaptación curricular y en el progreso académico de los estudiantes con necesidades específicas. Los hallazgos confirman que la atención educativa inclusiva requiere un enfoque sistémico que articule políticas, desarrollo profesional docente y estrategias pedagógicas basadas en evidencia, orientadas a garantizar la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Con base en la investigación de González y Triana (2020), titulada “Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales”, desarrollada en el contexto educativo español, se analizó el rol del docente en los procesos de inclusión, con énfasis en las actitudes profesionales y la autoconfianza pedagógica. El estudio tuvo como objetivo examinar cómo las disposiciones docentes influyen en la participación activa de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la comunidad educativa. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, mediante la aplicación de instrumentos estructurados a docentes de distintos niveles educativos. Los resultados evidenciaron que las actitudes positivas y una elevada autoconfianza docente favorecen la creación de entornos inclusivos, en los que el profesorado trasciende la instrucción académica para convertirse en un agente de acompañamiento y mediación

educativa. Asimismo, se identificó que la diversidad de estilos de enseñanza y la implementación de adaptaciones curriculares específicas se relacionan directamente con la mejora de la calidad de vida y del proceso educativo de los estudiantes en situación de mayor riesgo de exclusión.

Desde la investigación de Sánchez (2020), titulada “El docente ante la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales: un estudio de caso en México”, se analizó la influencia de las representaciones sociales del profesorado en la implementación de prácticas inclusivas dentro del aula regular. El estudio tuvo como objetivo comprender cómo la labor docente funciona como un elemento articulador entre el marco normativo vigente y la realidad cotidiana del contexto escolar. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, lo que permitió examinar de manera profunda las percepciones, prácticas y desafíos enfrentados por los docentes en procesos de inclusión educativa. Los resultados evidenciaron que, si bien existe un marco legal sólido que respalda la educación inclusiva, persisten limitaciones significativas en la aplicación de ajustes razonables a los contenidos curriculares y una insuficiente sistematización del monitoreo de los logros de aprendizaje. En conclusión, la investigación señala una brecha persistente entre los principios normativos de la inclusión y su concreción efectiva en la práctica pedagógica diaria.

En primer lugar, la investigación desarrollada en Colombia por Moreno et al. (2025), titulada “Tecnologías asistivas y diseño universal: el nuevo rol docente en la Colombia del siglo XXI”, analizó la transición del profesorado hacia el uso sistemático de herramientas tecnológicas como medio para fortalecer la

inclusión educativa. El estudio tuvo como objetivo examinar cómo la incorporación de recursos digitales redefine el rol del docente en aulas diversas. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo–descriptivo, centrado en el análisis del uso de software educativo diseñado para dispositivos móviles y computadoras. Los resultados evidenciaron que la integración de tecnologías asistivas mejora significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, posicionando al docente como un facilitador de accesibilidad y un mediador en la reducción de barreras pedagógicas.

En este contexto, la investigación realizada en Perú por Vargas (2021), titulada “Estrategias de enseñanza del docente en el aula inclusiva y el desarrollo de competencias en estudiantes de primaria”, examinó la incidencia directa del desempeño docente en el desarrollo de competencias estudiantiles. El objetivo fue identificar estrategias pedagógicas inclusivas mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje. A través de un enfoque cuantitativo, los hallazgos demostraron que el DUA fortalece la participación activa y el rendimiento académico. Asimismo, se concluyó que el docente debe potenciar las habilidades interpersonales del alumnado mediante una colaboración estrecha con las familias, reconocidas como un soporte pedagógico esencial fuera del entorno escolar.

Desde esta perspectiva, el estudio desarrollado en Chile por Duta et al. (2025), titulado “El compromiso ético del docente frente a la vulnerabilidad y la inclusión educativa”, analizó el papel de la formación continua y del compromiso ético del profesorado en contextos de vulnerabilidad social. A través de un enfoque comparativo, los resultados evidenciaron que la capacitación permanente es determinante para consolidar prácticas inclusivas sostenibles. La

investigación destaca que el docente debe equilibrar su rol mediador con una acogida afectiva, promoviendo que las diferencias individuales sean concebidas como recursos educativos y no como limitaciones pedagógicas.

En el marco de la investigación desarrollada en el contexto nacional ecuatoriano, Vásquez et al. (2025), analizaron la necesidad de articular la formación docente con las políticas públicas de inclusión educativa vigentes. El estudio tuvo como objetivo examinar el rol del docente en las instituciones fiscales del Ecuador de cara al período 2026, con énfasis en la superación de barreras actitudinales que limitan la inclusión efectiva. Para ello, se adoptó un enfoque descriptivo, centrado en el análisis de prácticas pedagógicas en el aula regular. Los resultados evidenciaron que, si bien el Ministerio de Educación ha implementado guías metodológicas orientadas a la atención a la diversidad, su aplicación demanda docentes con mayores competencias en gestión emocional y en la adaptación de recursos lúdicos dirigidos a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. En conclusión, la investigación subraya que la efectividad de las políticas inclusivas depende, en gran medida, del fortalecimiento del perfil socioemocional y pedagógico del profesorado.

En relación con la actualización de las capacidades docentes frente a las nuevas normativas, Peña (2025), diseñó un programa de formación orientado al fortalecimiento de competencias actitudinales y pedagógicas de docentes en la ciudad de Guayaquil. El objetivo del estudio fue identificar estrategias formativas que permitan responder a las exigencias de la educación inclusiva contemporánea. A través de un enfoque aplicado, los hallazgos señalaron que el rol del docente en el contexto educativo

del 2026 exige no solo el dominio del marco legal vigente, sino también la incorporación de metodologías innovadoras que aseguren la permanencia y el éxito escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. El estudio concluye que la formación continua constituye un eje clave para consolidar prácticas inclusivas sostenibles en el sistema regular.

Desde esta perspectiva, Castillo (2024) analizó la implementación de adaptaciones curriculares de Grado 2 y 3 en el sistema educativo ecuatoriano, destacando la transición del docente desde una enseñanza homogénea hacia una atención personalizada apoyada en plataformas digitales provistas por el Estado. El estudio tuvo como finalidad comprender cómo estas herramientas inciden en la equidad educativa. Los resultados evidenciaron que el rol fundamental del maestro consiste en actuar como mediador entre el contenido curricular y los recursos de apoyo, garantizando procesos de evaluación de carácter procesual y no exclusivamente sumativo. En conclusión, la investigación reafirma que una evaluación flexible y contextualizada es esencial para materializar una educación inclusiva y equitativa en el aula regular.

En el contexto ecuatoriano, la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares continúa presentando desafíos relacionados con la implementación efectiva de prácticas inclusivas. En esta línea, el estudio realizado por López et al. (2025) evidenció que, si bien las instituciones educativas han incorporado normativas de inclusión, persisten limitaciones en la adaptación curricular y en la formación especializada del profesorado. Los autores identificaron que la sobrecarga de estudiantes por aula y la escasa capacitación docente dificultan la atención individualizada,

lo que incide negativamente en el desarrollo académico y social de los estudiantes con necesidades específicas.

En el marco de la educación inclusiva ecuatoriana, la atención a niños con necesidades educativas específicas (NEE) en aulas regulares continúa representando un desafío estructural y pedagógico, especialmente en las instituciones fiscales. En la Unidad Educativa 17 de Febrero, ubicada en el cantón Milagro, se evidencia que, a pesar de los avances normativos promovidos por el Ministerio de Educación en materia de inclusión, persisten brechas significativas entre los lineamientos establecidos y su aplicación efectiva en la práctica pedagógica. Dichas brechas se reflejan en limitaciones vinculadas a la formación especializada del docente, la insuficiente diversificación metodológica y la escasa sistematización de apoyos pedagógicos diferenciados. En este escenario, el rol del docente se ve tensionado entre el cumplimiento del currículo oficial y la atención a la diversidad, lo que condiciona la implementación de prácticas inclusivas sostenibles.

Desde la realidad institucional del cantón Milagro en el período lectivo 2026, el docente enfrenta exigencias que trascienden el dominio de los contenidos académicos e incluyen competencias relacionadas con la gestión emocional, la mediación pedagógica y la aplicación pertinente de adaptaciones curriculares. La limitada disponibilidad de recursos didácticos accesibles, sumada a la falta de acompañamiento técnico y capacitación continua, incide de manera directa en la calidad de los procesos de inclusión educativa. Esta problemática se intensifica cuando las necesidades educativas específicas no son identificadas oportunamente o carecen de planes de intervención adecuados, lo que puede

derivar en formas de exclusión pedagógica dentro del aula regular. En este contexto, se vuelve imprescindible analizar el rol del docente como eje central de la atención a la diversidad, con el fin de identificar desafíos y oportunidades de mejora que garanticen una educación equitativa y de calidad en la Unidad Educativa 17 de Febrero.

Desde esta perspectiva, el rol docente se concibe como una dimensión pedagógica esencial que integra funciones de orientación, mediación y acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, superando una visión centrada únicamente en la transmisión de contenidos. En este sentido, el docente asume un papel activo en la generación de aprendizajes significativos al diseñar experiencias educativas contextualizadas y coherentes con las necesidades del estudiantado. Bajo esta lógica, según Figueroa (2023), el rol docente se caracteriza por una mediación intencional que favorece la participación activa, la autorregulación y la interacción pedagógica. Desde esta perspectiva analítica, el rol docente se configura como una variable explicativa, en tanto sus prácticas inciden directamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional del aprendizaje.

En contexto, el rol docente también se entiende como un proceso de mediación pedagógica orientado a guiar y regular los aprendizajes dentro del aula. En contraposición a los enfoques tradicionales basados en la enseñanza expositiva, las concepciones contemporáneas sitúan al docente como facilitador del aprendizaje, responsable de crear ambientes participativos y reflexivos. De manera convergente, como lo expresa Castillo et al. (2022), la mediación docente contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la autonomía progresiva del estudiante. Sin

embargo, esta función mediadora requiere una práctica docente reflexiva y flexible, capaz de adaptarse a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, el rol docente se proyecta como un agente de innovación y liderazgo pedagógico en los contextos educativos actuales. A diferencia de concepciones estáticas del quehacer docente, las perspectivas actuales destacan su capacidad para transformar la práctica educativa mediante la adaptación metodológica y la integración de recursos innovadores. En consonancia con los planteamientos internacionales sobre calidad educativa, el docente asume un papel estratégico en los procesos de mejora institucional y desarrollo profesional continuo. En contraste con enfoques disímiles, que conciben al docente como un ejecutor pasivo del currículo, esta visión reconoce su influencia directa en los resultados pedagógicos y en la transformación educativa (Schleicher, 2024).

En este contexto, desde el modelo teórico propuesto por Duta et al. (2025), el rol docente se entiende como una construcción profesional integral que articula funciones pedagógicas, éticas y sociales orientadas a la consolidación de una educación inclusiva y de calidad. En este enfoque, el docente asume un papel activo como mediador del aprendizaje y agente de transformación educativa, capaz de reconocer, valorar y atender la diversidad presente en el aula mediante prácticas pedagógicas flexibles, contextualizadas y diferenciadas. Bajo esta lógica, el rol docente trasciende la mera transmisión de conocimientos para centrarse en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, la creación de ambientes educativos equitativos y la promoción de la participación activa de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva analítica, el rol docente se configura como una variable estratégica que incide directamente en la construcción de

procesos educativos inclusivos, al integrar liderazgo pedagógico, compromiso ético y corresponsabilidad institucional como ejes fundamentales del quehacer docente, favoreciendo el desarrollo integral del estudiantado y la mejora continua de la calidad educativa.

Sin embargo, la dimensión ética del rol docente se refiere al conjunto de principios, valores y responsabilidades morales que orientan la actuación profesional del educador en el contexto educativo. Esta dimensión implica el respeto a la dignidad humana, la equidad, la justicia y la responsabilidad social en la toma de decisiones pedagógicas. Según Martínez y Pérez (2022), la ética docente constituye un eje regulador del comportamiento profesional, ya que influye directamente en la construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo. Desde esta perspectiva, la práctica ética garantiza ambientes educativos inclusivos y seguros, fortaleciendo la credibilidad institucional y el compromiso del docente con la formación integral del estudiantado.

Por otra parte, la dimensión pedagógica o de mediación educativa se centra en la capacidad del docente para orientar, facilitar y regular los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas. En este sentido, el docente actúa como mediador entre el conocimiento y el estudiante, promoviendo la participación activa, el pensamiento crítico y la construcción significativa del aprendizaje. De acuerdo con Castillo et al. (2022), la mediación pedagógica favorece la comprensión profunda de los contenidos y la autonomía progresiva del estudiante. Esta dimensión destaca la importancia de adaptar metodologías y recursos a la diversidad del aula, asegurando aprendizajes equitativos y relevantes.

De manera complementaria, la dimensión formativa y de desarrollo profesional hace referencia al compromiso permanente del docente con la actualización de sus saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares, así como con la reflexión crítica sobre su práctica. Esta dimensión reconoce al docente como un profesional en constante construcción, capaz de responder a las demandas cambiantes del sistema educativo. Según Vaillant y Marcelo (2021), el desarrollo profesional docente es un factor clave para la mejora de la calidad educativa, ya que fortalece las competencias pedagógicas y la innovación en el aula. En consecuencia, la formación continua contribuye a prácticas más eficaces y contextualizadas, alineadas con los retos educativos contemporáneos.

De manera integral, la dimensión relacional y socioemocional del rol docente se vincula con la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas y de gestionar adecuadamente las emociones propias y de los estudiantes. Esta dimensión es fundamental para la creación de climas de aula seguros, empáticos y motivadores. Según Oberle y Schonert (2022), las competencias socioemocionales del docente influyen significativamente en el bienestar estudiantil y en la calidad de las interacciones educativas. Desde esta perspectiva, el docente no solo transmite conocimientos, sino que también actúa como referente emocional, promoviendo la convivencia, la autorregulación y el compromiso con el aprendizaje.

Por otro lado, desde la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Edward L. Deci y Richard M. Ryan en 1985, el rol docente se comprende como una práctica profesional que influye en la calidad de la motivación estudiantil mediante el apoyo a las necesidades

psicológicas de autonomía, competencia y relación. Esta teoría sostiene que el docente, al promover elección, retroalimentación formativa y vínculos de apoyo, favorece la internalización de metas y el compromiso con el aprendizaje. En este sentido, Patzak y Zhang (2025) evidencian que la enseñanza de apoyo a la autonomía, articulada con estructura, se asocia con mejores resultados educativos.

En cambio, desde la Teoría del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), propuesta por Lee S. Shulman en 1986, el rol docente se conceptualiza como la capacidad de transformar el saber disciplinar en representaciones didácticas comprensibles para el estudiante. Esta teoría afirma que enseñar eficazmente exige integrar conocimiento del contenido, del currículo y de las dificultades típicas de aprendizaje, para anticipar errores, seleccionar ejemplos pertinentes y ajustar explicaciones. En relación con la mediación educativa, Herreros et al. (2025) destacan que el PCK permite diseñar actividades significativas y adaptar la enseñanza a necesidades del alumnado. Sin embargo, desde la Teoría Social Cognitiva, formulada por Albert Bandura en 1977, el rol docente se entiende como una actuación guiada por creencias de eficacia que condicionan la autorregulación, la persistencia y la toma de decisiones en la enseñanza. La teoría sostiene que la percepción de autoeficacia influye en cómo el docente planifica, gestiona el aula y afronta demandas emocionales y pedagógicas, impactando el clima y la calidad de la instrucción. En este marco, Sun et al. (2025) muestran que la autoeficacia docente se vincula con perfiles emocionales y resultados relevantes para la práctica educativa.

Bajo este planteamiento, la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares se entiende como un proceso de

apoyos pedagógicos y organizativos que asegura acceso, participación y progreso en el currículo común. Implica identificar barreras para el aprendizaje, realizar ajustes razonables, diversificar estrategias didácticas, adaptar la evaluación y coordinarse con la familia y profesionales de apoyo, manteniendo expectativas y un clima inclusivo. En consecuencia, esta variable se concreta en la respuesta diferenciada dentro del aula, la planificación individualizada cuando sea necesaria y el seguimiento de los avances del estudiante. Asimismo, requiere registrar evidencias, ajustar apoyos y prevenir segregación o exclusión sistemática (Luyo y Dominguez, 2024).

A su vez, desde el modelo teórico de educación inclusiva propuesto por Gallo (2024), la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares se concibe como un proceso sistemático de respuesta pedagógica orientado a garantizar la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes dentro del marco de la educación común. Este modelo sostiene que la atención educativa no debe centrarse únicamente en la adaptación individual, sino en la transformación de las prácticas, la cultura y la organización del aula para reducir barreras y promover la equidad. De tal manera, que la dimensión educativa se refiere al conjunto de prácticas pedagógicas que garantizan el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes con necesidades educativas específicas dentro del aula regular. Esta dimensión implica la planificación diversificada, la adaptación curricular, la evaluación formativa y el uso de estrategias didácticas flexibles que respondan a la heterogeneidad del aula. Desde esta perspectiva, la atención educativa inclusiva no se limita a ajustes individuales, sino que

transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje para beneficiar a todo el grupo. En este sentido, Gallego (2024) señala que una educación inclusiva efectiva se sustenta en metodologías activas y en la participación del estudiante como agente central del aprendizaje.

En relación, con la dimensión axiológica comprende los valores, principios y actitudes que orientan la atención educativa hacia la equidad, el respeto y la dignidad de los estudiantes con necesidades educativas específicas. Esta dimensión enfatiza la aceptación de la diversidad como un valor educativo y ético, promoviendo prácticas basadas en la justicia social y la igualdad de oportunidades. Desde este enfoque, la atención inclusiva exige un compromiso docente e institucional con la eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias. De acuerdo con Echeita y Ainscow (2021), la inclusión educativa se consolida cuando las decisiones pedagógicas se fundamentan en valores compartidos que priorizan el derecho de todos los estudiantes a aprender juntos en condiciones de equidad.

Sumado a lo anterior, la dimensión cultural se vincula con el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, lingüística y contextual de los estudiantes dentro del aula regular. Esta dimensión implica comprender que las necesidades educativas específicas no pueden desvincularse del contexto cultural en el que se desarrolla el estudiante, por lo que la atención educativa debe ser culturalmente sensible y contextualizada. En este marco, la educación inclusiva promueve prácticas que respetan identidades, saberes y experiencias diversas, favoreciendo la construcción de una cultura escolar inclusiva. Según Booth y Ainscow (2020), la atención inclusiva requiere transformar la cultura institucional para que la

diversidad sea asumida como una fuente de enriquecimiento educativo. En lo que concierne, la dimensión social hace referencia a la atención de las interacciones, relaciones y procesos de participación social de los estudiantes con necesidades educativas específicas en el entorno escolar. Esta dimensión enfatiza la importancia de promover la convivencia, la colaboración y el sentido de pertenencia dentro del aula regular. Desde esta perspectiva, la atención inclusiva busca evitar la exclusión social y fortalecer vínculos positivos entre pares y docentes. En este sentido, García y Romero (2022) sostienen que la inclusión social en el aula se consolida cuando se generan espacios de interacción equitativa que favorecen el desarrollo socioemocional y la participación activa de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva fundamental, con enfoque de sustentar la variable la teoría de la Educación Inclusiva, desarrollada por Mel Ainscow y Tony Booth en 2002, la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares se concibe como un proceso orientado a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Esta teoría sostiene que la inclusión implica transformar las prácticas pedagógicas y la cultura escolar para responder a la diversidad del alumnado. En relación con la atención educativa, el enfoque inclusivo prioriza la participación activa y el acceso equitativo al currículo común. En este sentido, Gallego (2024), señala que; la atención inclusiva se consolida cuando el aula regular se adapta a las necesidades del estudiante y no a la inversa. Teoría del Diseño Universal para el Aprendizaje, propuesta por David Rose y Anne Meyer en 2002, la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas se entiende como la planificación anticipada de múltiples formas de enseñanza que favorezcan el acceso, la participación y el aprendizaje. Esta teoría

plantea que la diversidad es una característica inherente al aula y debe ser considerada desde el diseño curricular. En relación con la atención inclusiva en aulas regulares, el DUA enfatiza la flexibilidad metodológica. En este sentido, Al-Azawei et al. (2023) evidencian que el DUA mejora la respuesta educativa a estudiantes con necesidades específicas en contextos inclusivos.

Desde la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, formulada por Urie Bronfenbrenner en 1979, la atención a niños con necesidades educativas específicas se comprende como un proceso influido por la interacción entre múltiples sistemas sociales que inciden en el desarrollo del estudiante. Esta teoría sostiene que la atención educativa debe considerar el contexto escolar, familiar y comunitario de manera integrada. En relación con la atención en aulas regulares, el enfoque ecológico resalta la corresponsabilidad institucional. En este sentido, Nilholm y Göransson (2021) destacan que la atención inclusiva efectiva requiere acciones coordinadas entre los distintos niveles del entorno educativo. Por consiguiente, en el ámbito social la incidencia del rol del docente influye de manera significativa en la atención de niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, ya que su intervención pedagógica favorece la inclusión, la convivencia respetuosa y la participación activa dentro de la comunidad educativa. Cuando el docente promueve prácticas inclusivas, adapta las actividades a la diversidad y fortalece valores como la empatía y la cooperación, los estudiantes desarrollan actitudes positivas hacia la diferencia y una mayor integración social. La ausencia de este acompañamiento, por el contrario, puede generar exclusión, estigmatización y dificultades en la interacción social. Como señala la UNESCO (2021), el fortalecimiento del rol docente es clave para

consolidar entornos educativos inclusivos y socialmente justos.

Desde una perspectiva pedagógica, la incidencia del rol del docente influye de manera significativa en la atención de niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, ya que condiciona la implementación de prácticas didácticas inclusivas que responden a las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes. Cuando el docente desarrolla estrategias pedagógicas adaptadas, colabora con sus colegas y aplica enfoques inclusivos contextualizados, los estudiantes muestran mayores niveles de participación, comprensión y logro académico. La ausencia de estas prácticas, por el contrario, limita la equidad educativa y dificulta la construcción de ambientes de aprendizaje verdaderamente inclusivos. Como señalan Jurkowski y Müller (2025), las actitudes y colaboraciones del profesorado son predictores clave de la enseñanza inclusiva en contexto escolar.

Asimismo, en el ámbito práctico la incidencia del rol del docente influye de manera significativa en la atención de niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, ya que se traduce en acciones concretas como la implementación de metodologías diversificadas, adaptaciones del currículo y el uso de recursos didácticos adecuados que facilitan la participación activa de los estudiantes. Cuando el docente aplica estas prácticas pedagógicas innovadoras y ajusta sus estrategias a las características individuales del alumnado, se observa una mejora en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico. La ausencia de estas prácticas, por el contrario, limita la inclusión real y dificulta el acceso al aprendizaje significativo. Como señalan Rojas Montoya, Rojas y Burgos (2024), la práctica docente,

junto con estrategias como la co-enseñanza y la capacitación continua, es fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad.

Particularmente, en el escenario educativo del cantón Milagro, específicamente en la Unidad Educativa 17 de Febrero, se evidencian situaciones concretas que ponen de manifiesto la pertinencia de analizar el rol del docente en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares durante el año lectivo 2025–2026. En este contexto, se observa que las dificultades para responder pedagógicamente a la diversidad no solo inciden en el rendimiento académico de estos estudiantes, sino que también afectan su inclusión social, participación activa y permanencia en el sistema educativo. En diversas prácticas escolares, la limitada aplicación de adaptaciones curriculares, metodologías diferenciadas y apoyos individualizados conduce a procesos de enseñanza homogéneos que no consideran las particularidades del aprendizaje, debilitando la equidad y la justicia educativa. Bajo este panorama, resulta indispensable desarrollar investigaciones que examinen la relación entre el accionar docente y la atención a las necesidades educativas específicas, con el fin de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas contextualizadas. En esta línea, Marchesi y Martín (2021) sostienen que la calidad de la educación inclusiva depende, en gran medida, de la formación, actitudes y competencias prácticas del profesorado para atender eficazmente la diversidad en contextos reales.

Por lo tanto se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es la incidencia del rol del docente en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares de la Unidad Educativa 17 de Febrero, ubicada en el cantón

Milagro, durante el año lectivo 2025-2026?, por ende el presente estudio tiene como objetivo determinar la incidencia del rol del docente en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares de la Unidad Educativa 17 de Febrero, ubicada en el cantón Milagro, durante el año lectivo 2025-2026; para ello, se analiza la relación entre la dimensión ética del rol docente y la dimensión axiológica de la atención educativa, considerando la promoción de valores inclusivos en el aula regular, se examina la incidencia de la dimensión pedagógica en la dimensión educativa a partir de las estrategias metodológicas aplicadas, se determina la relación entre la dimensión formativa del rol docente y la dimensión cultural en el marco de la atención a la diversidad en contextos escolares regulares y, finalmente, se establece el influjo de la dimensión relacional del rol docente en la dimensión social de la atención educativa, atendiendo a los procesos de interacción y convivencia escolar.

Materiales y Métodos

La presente investigación es de tipo básico, orientada a la generación de conocimiento empírico sobre el rol del docente en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, con la finalidad de comprender cómo se manifiestan las prácticas docentes inclusivas en el contexto educativo y aportar insumos teóricos que contribuyan al fortalecimiento de la educación inclusiva. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, dado que se sustenta en la recolección de datos numéricos mediante la aplicación de instrumentos estructurados, lo que permite medir de forma objetiva las dimensiones del rol docente y de la atención educativa brindada a estudiantes con necesidades educativas específicas. En cuanto a su alcance, la investigación es de carácter

descriptivo, debido a que se orienta a caracterizar el rol del docente y la atención a niños con necesidades educativas específicas tal como se presentan en el contexto educativo natural. El diseño metodológico es no experimental y de tipo transversal, dado que la información se recolecta en un solo momento del tiempo y las variables son observadas en su estado natural. Para la recolección de datos, se emplea como técnica principal la encuesta estructurada, aplicada a docentes que laboran en aulas regulares con presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas. Esta técnica permite obtener información directa sobre las prácticas pedagógicas, actitudes y estrategias implementadas por el profesorado en contextos inclusivos, garantizando la obtención de datos pertinentes y cuantificables. El instrumento de investigación consiste en un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para el entorno de investigación y elaborado a partir de los modelos teóricos que sustentan las variables del estudio. Para la variable independiente, rol docente, se operacionalizan las dimensiones éticas, pedagógica o de mediación educativa, formativa y de desarrollo profesional, y relacional y socioemocional, conforme al modelo propuesto por Duta et al. (2025). Para la variable dependiente, atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, se consideran las dimensiones educativa, axiológica, cultural y social, siguiendo el modelo teórico de Gallo (2024).

A partir de cada dimensión se establecen indicadores específicos y se formulan ítems de respuesta cerrada, lo que permite estructurar el instrumento de manera sistemática, coherente y homogénea, en correspondencia con los objetivos de la investigación. La escala empleada es de tipo ordinal, con tres categorías de respuesta: siempre, a veces y nunca, lo que facilita el análisis descriptivo del fenómeno

estudiado. La población de estudio está conformada por 42 docentes que laboran en la Unidad Educativa 17 de Febrero, ubicada en el cantón Milagro, durante el año lectivo 2025–2026, quienes desempeñan su labor en aulas regulares con presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas. Este grupo presenta características homogéneas en cuanto al contexto institucional y nivel educativo, lo que favorece la observación del fenómeno sin interferencias externas significativas. De esta población se selecciona una muestra constituida por 18 docentes, quienes participan de manera voluntaria en el estudio, con la debida autorización de la institución educativa y el consentimiento informado correspondiente. El tipo de muestreo aplicado es no probabilístico por conveniencia, dado que los participantes son seleccionados en función de su accesibilidad, disponibilidad y relación directa con el objeto de estudio.

El procesamiento y análisis de los datos se inicia con la delimitación del tema, la identificación de las variables, la formulación del problema, los objetivos y las hipótesis de investigación. Posteriormente, se determinan las dimensiones e indicadores de cada variable, sustentados en una revisión bibliográfica de alcance internacional, nacional y local, lo que permitió la construcción del marco teórico. La información recolectada se procesa mediante el uso de Microsoft Excel 2021, aplicando estadística descriptiva, específicamente el cálculo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Los resultados se presentan en tablas, lo que facilita su interpretación y el análisis en relación con los objetivos planteados. Finalmente, los aspectos éticos de la investigación educativa fueron considerados de manera prioritaria, garantizando la participación voluntaria, la confidencialidad y el respeto a la información

personal de los docentes participantes. Los datos obtenidos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, asegurando la protección de la identidad de los participantes y el uso responsable de la información. El consentimiento informado permitió una participación consciente y voluntaria, previa información clara sobre los objetivos y procedimientos del estudio. Asimismo, se respetó la diversidad de experiencias y prácticas docentes, evitando cualquier forma de juicio o estigmatización profesional. De acuerdo con Álvarez y Minga (2020), el cumplimiento de los principios éticos constituye un elemento fundamental para garantizar la validez, confiabilidad y legitimidad de las investigaciones en el ámbito educativo.

Resultados y Discusión

Los resultados consolidados evidencian una incidencia significativa del rol del docente en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, lo que permite dar respuesta directa al objetivo general del estudio. La predominancia del nivel “siempre” (59,9 %) refleja que, en la mayoría de los ítems evaluados, las prácticas docentes se orientan de manera constante hacia la atención inclusiva, la mediación pedagógica y el acompañamiento educativo. Este comportamiento sugiere la existencia de una cultura docente favorable a la inclusión, en la que el profesorado asume responsabilidades activas frente a la diversidad del aula. No obstante, la presencia de un porcentaje relevante en la categoría “a veces” (27 %) evidencia que dichas prácticas no se desarrollan de forma plenamente sistemática, lo que revela márgenes de mejora en la consolidación de procesos inclusivos sostenibles. El porcentaje reducido pero persistente de respuestas “nunca” (12,96 %) advierte la existencia de prácticas aisladas que

aún no incorporan plenamente los principios de construcción de prácticas inclusivas con sustento axiológico, atención a las necesidades educativas específicas.

Tabla 1. *Incidencia de la variable independiente y la variable dependiente*

Indicador	Siempre		A veces		Nunca	
	U.A	%	U.A	%	U.A	%
Ítem 1	10	55,56	5	27,78	3	16,67
Ítem 2	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 3	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 4	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 5	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 6	12	66,67	5	27,78	1	5,556
Ítem 7	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 8	9	50	5	27,78	4	22,22
Ítem 9	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 10	8	44,44	4	22,22	6	33,33
Ítem 11	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 12	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 13	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 14	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 15	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 16	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 17	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 18	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 19	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 20	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 21	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 22	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 23	10	55,56	3	16,67	5	27,78
Ítem 24	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 25	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 26	7	38,89	5	27,78	6	33,33
Ítem 27	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 28	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 29	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 30	7	38,89	4	22,22	7	38,89
Ítem 31	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 32	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 33	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 34	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 35	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 36	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 37	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 38	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 39	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 40	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 41	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 42	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 43	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 44	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 45	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 46	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 47	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 48	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 49	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 50	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 51	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 52	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 53	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 54	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 55	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 56	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 57	16	88,89	1	5,556	1	5,556
Ítem 58	10	55,56	6	33,33	2	11,11
Ítem 59	14	77,78	3	16,67	1	5,556
Ítem 60	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 61	13	72,22	3	16,67	2	11,11
Ítem 62	9	50	5	27,78	4	22,22
Ítem 63	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 64	7	38,89	6	33,33	5	27,78
Ítem 65	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 66	12	66,67	4	22,22	2	11,11
Ítem 67	9	50	8	44,44	1	5,556
Ítem 68	11	61,11	4	22,22	3	16,67
Ítem 69	10	55,56	4	22,22	4	22,22
Ítem 70	10	55,56	8	44,44	0	0
Ítem 71	11	61,11	5	27,78	2	11,11
Ítem 72	8	44,44	5	27,78	5	27,78
TOTAL	10,78	59,9	4,9	27	2,33	12,96

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, los resultados confirman la hipótesis de investigación, al demostrar que el rol docente incide de manera directa en la atención educativa brindada en el contexto institucional analizado. El análisis de la relación entre la dimensión ética y pedagógica del rol docente y la dimensión axiológica y educativa de la atención inclusiva, en coherencia con el primer objetivo específico. La mayor concentración de respuestas en el nivel “siempre” (60,49 %) evidencia que los docentes manifiestan prácticas orientadas al respeto, la equidad y la mediación pedagógica como ejes fundamentales de la atención educativa. Este resultado indica que la actuación ética del docente se traduce en decisiones pedagógicas que favorecen la participación y el acceso equitativo al aprendizaje. Sin embargo, el porcentaje registrado en “a veces” (27,78 %) pone de manifiesto que la promoción de valores inclusivos y la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas no siempre se ejecutan de manera constante, lo que puede afectar la coherencia axiológica de la práctica educativa. La presencia limitada de respuestas en “nunca” (11,73 %) sugiere que, aunque minoritarios, aún existen escenarios donde la ética profesional y la mediación pedagógica no logran impactar de forma efectiva en la atención educativa. Estos hallazgos confirman que la dimensión ética y pedagógica del rol docente constituye un factor determinante en la

Los resultados obtenidos confirman que el rol del docente constituye un eje determinante en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, lo que se alinea con los planteamientos de la educación inclusiva como un proceso que trasciende la integración física del estudiante y se centra en la transformación de las prácticas pedagógicas y de la cultura escolar. En este sentido, los hallazgos del estudio guardan coherencia con lo

señalado por Echeita y Ainscow (2020), quienes sostienen que la inclusión efectiva depende, en gran medida, de la capacidad del docente para flexibilizar el currículo y generar respuestas pedagógicas ajustadas a la diversidad. La predominancia de respuestas en el nivel “siempre” evidencia que, en el contexto analizado, el profesorado asume un rol activo frente a la atención educativa; sin embargo, la presencia del nivel “a veces” revela que dichas prácticas aún no se encuentran plenamente institucionalizadas, situación que coincide con lo expuesto por McLeskey, Waldron y Redd (2022), al señalar que las políticas inclusivas no siempre se traducen en prácticas pedagógicas sistemáticas dentro del aula regular.

Tabla 2. Incidencia del rol docente entre la dimensión ética y pedagógica del rol docente y la dimensión axiológica y educativa de la atención inclusiva

Indicador	Siempre		A veces		Nunca	
	U.A	%	U.A	%	U.A	%
Ítem 1	10	55,5556	5	27,7778	3	16,6667
Ítem 2	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 3	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 4	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 5	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 6	12	66,6667	5	27,7778	1	5,5556
Ítem 7	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 8	9	50	5	27,7778	4	22,2222
Ítem 9	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 37	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 38	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 39	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 40	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 41	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 42	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 43	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 44	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 45	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111

Fuente: Elaboración propia

Los resultados correspondientes a la incidencia de la dimensión formativa y de desarrollo profesional del rol docente en la atención cultural y axiológica, atendiendo al segundo objetivo específico. El predominio del nivel “siempre” (60,49 %) refleja que una parte significativa del profesorado reconoce la formación continua y la actualización profesional como elementos clave para atender

la diversidad cultural y valorar las diferencias individuales dentro del aula regular. Este comportamiento indica que el desarrollo profesional docente favorece prácticas educativas más sensibles al contexto sociocultural del estudiantado. No obstante, el porcentaje observado en “a veces” (27,16 %) sugiere que la formación y reflexión pedagógica no siempre se traducen en acciones sistemáticas que fortalezcan la atención cultural y axiológica. Asimismo, la presencia del nivel “nunca” (12,35 %) evidencia que aún persisten limitaciones en la apropiación de enfoques inclusivos desde la dimensión formativa. En conjunto, los resultados muestran que el fortalecimiento profesional del docente incide de manera positiva en la atención cultural y axiológica, aunque requiere consolidarse como una práctica permanente y no circunstancial.

Desde la dimensión ética y pedagógica, los resultados reflejan que el actuar docente se orienta mayoritariamente hacia la promoción de valores inclusivos y la mediación educativa, lo cual respalda los planteamientos de Duta et al. (2025), quienes destacan que el compromiso ético del docente es un componente esencial para la construcción de entornos educativos equitativos. Asimismo, los hallazgos se relacionan con lo señalado por Martínez y Pérez (2022), quienes afirman que la ética profesional docente regula la toma de decisiones pedagógicas y favorece relaciones educativas basadas en el respeto y la justicia. No obstante, la variabilidad observada en las respuestas sugiere que la ética y la mediación pedagógica no siempre se materializan de forma homogénea, lo que coincide con Sánchez (2020), al evidenciar la existencia de una brecha entre el marco normativo inclusivo y su aplicación cotidiana en el aula.

Tabla 3. Incidencia del rol docente dimensión formativa y de desarrollo profesional del rol docente en la atención cultural y axiológica

Indicador	Siempre		A veces		Nunca	
	U.A	%	U.A	%	U.A	%
Ítem 10	8	44,4444	4	22,2222	6	33,3333
Ítem 11	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 12	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 13	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 14	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 15	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 16	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 17	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 18	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 46	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 47	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 48	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 49	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 50	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 51	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 52	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 53	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 54	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
TOTAL	10,89	60,49	4,89	27,16	2,22	12,35

Fuente: Elaboración propia

El análisis permite establecer el influjo de la dimensión relacional y socioemocional del rol docente en la atención integral, en correspondencia con el tercer objetivo específico. La alta proporción de respuestas en el nivel “siempre” (62,04 %) evidencia que los docentes priorizan la construcción de relaciones interpersonales positivas, la gestión emocional y el clima de aula como componentes esenciales de la atención educativa. Este resultado confirma que la dimensión socioemocional del rol docente favorece la integración, la convivencia y la participación activa de los estudiantes con necesidades educativas específicas. Sin embargo, el porcentaje de “a veces” (24,69 %) revela que dichas prácticas no se mantienen de forma homogénea en todos los contextos educativos, lo que puede generar fluctuaciones en la atención integral. La presencia del nivel “nunca” (13,27 %) pone de relieve que aún existen debilidades en la incorporación de estrategias relacionales sostenidas. En consecuencia, los resultados confirman que la dimensión socioemocional del rol docente constituye un eje clave para

garantizar una atención educativa integral en aulas regulares.

En relación con la dimensión formativa y de desarrollo profesional, los resultados evidencian que la formación continua del docente incide de manera positiva en la atención cultural y axiológica, aspecto que se corresponde con los aportes de Vaillant y Marcelo (2021), quienes subrayan que el desarrollo profesional docente es clave para responder a contextos educativos diversos y cambiantes. De igual manera, los hallazgos guardan consonancia con lo expuesto por Vásquez et al. (2025), quienes identifican que la efectividad de las políticas inclusivas en el Ecuador depende del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y socioemocionales del profesorado. Sin embargo, la presencia de respuestas intermedias y bajas pone de manifiesto que la formación docente aún presenta limitaciones para consolidarse como un proceso permanente, tal como lo advierte Castillo (2024) al analizar la implementación de adaptaciones curriculares en el sistema educativo ecuatoriano.

Tabla 4. *Influjo de la dimensión relacional y socioemocional del rol docente en la atención integral*

Indicador	Siempre		A veces		Nunca	
	U.A	%	U.A	%	U.A	%
Ítem 19	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 20	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 21	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 22	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 23	10	55,5556	3	16,6667	5	27,7778
Ítem 24	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 25	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 26	7	38,8889	5	27,7778	6	33,3333
Ítem 27	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 55	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 56	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 57	16	88,8889	1	5,5556	1	5,5556
Ítem 58	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 59	14	77,7778	3	16,6667	1	5,5556
Ítem 60	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 61	13	72,2222	3	16,6667	2	11,1111
Ítem 62	9	50	5	27,7778	4	22,2222
Ítem 63	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
TOTAL	11,17	62,04	4,44	24,69	2,39	13,27

Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian la incidencia del rol docente en la dimensión social de la atención educativa, en atención al cuarto objetivo específico. El predominio del nivel “siempre” (56,48 %) indica que los docentes promueven, en gran medida, prácticas orientadas a la interacción, la convivencia y la participación social del estudiantado dentro del aula regular. Este resultado sugiere que el rol docente contribuye de manera significativa a la inclusión social de los estudiantes con necesidades educativas específicas. No obstante, el porcentaje observado en “a veces” (29,01 %) revela que la promoción de espacios de interacción equitativa no se desarrolla de manera constante, lo que puede limitar el sentido de pertenencia y cohesión grupal. Asimismo, el nivel “nunca” (14,51 %) pone en evidencia la persistencia de prácticas que no favorecen plenamente la inclusión social. En conjunto, los hallazgos confirman que la dimensión social de la atención educativa se ve influida por el accionar docente, aunque requiere fortalecerse mediante estrategias relacionales más sistemáticas.

Tabla 5. *Incidencia del rol docente en la dimensión social de la atención educativa*

Indicador	Siempre		A veces		Nunca	
	U.A	%	U.A	%	U.A	%
Ítem 28	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 29	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 30	7	38,8889	4	22,2222	7	38,8889
Ítem 31	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 32	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 33	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 34	10	55,5556	6	33,3333	2	11,1111
Ítem 35	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 36	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 64	7	38,8889	6	33,3333	5	27,7778
Ítem 65	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 66	12	66,6667	4	22,2222	2	11,1111
Ítem 67	9	50	8	44,4444	1	5,5556
Ítem 68	11	61,1111	4	22,2222	3	16,6667
Ítem 69	10	55,5556	4	22,2222	4	22,2222
Ítem 70	10	55,5556	8	44,4444	0	0
Ítem 71	11	61,1111	5	27,7778	2	11,1111
Ítem 72	8	44,4444	5	27,7778	5	27,7778
TOTAL	10,17	56,48	5,22	29,01	2,61	14,51

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos confirman que el rol del docente constituye un eje determinante en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, lo que se alinea con los planteamientos de la educación inclusiva como un proceso que trasciende la integración física del estudiante y se centra en la transformación de las prácticas pedagógicas y de la cultura escolar. En este sentido, los hallazgos del estudio guardan coherencia con lo señalado por Echeita y Ainscow (2020), quienes sostienen que la inclusión efectiva depende, en gran medida, de la capacidad del docente para flexibilizar el currículo y generar respuestas pedagógicas ajustadas a la diversidad. La predominancia de respuestas en el nivel “siempre” evidencia que, en el contexto analizado, el profesorado asume un rol activo frente a la atención educativa; sin embargo, la presencia del nivel “a veces” revela que dichas prácticas aún no se encuentran plenamente institucionalizadas, situación que coincide con lo expuesto por McLeskey et al. (2022), al señalar que las políticas inclusivas no siempre se traducen en prácticas pedagógicas sistemáticas dentro del aula regular.

Desde la dimensión ética y pedagógica, los resultados reflejan que el actuar docente se orienta mayoritariamente hacia la promoción de valores inclusivos y la mediación educativa, lo cual respalda los planteamientos de Duta et al. (2025), quienes destacan que el compromiso ético del docente es un componente esencial para la construcción de entornos educativos equitativos. Asimismo, los hallazgos se relacionan con lo señalado por Martínez y Pérez (2022), quienes afirman que la ética profesional docente regula la toma de decisiones pedagógicas y favorece relaciones educativas basadas en el respeto y la justicia. No obstante, la variabilidad observada en las respuestas sugiere que la ética y la mediación pedagógica

no siempre se materializan de forma homogénea, lo que coincide con Sánchez-Aradillas (2020), al evidenciar la existencia de una brecha entre el marco normativo inclusivo y su aplicación cotidiana en el aula.

En relación con la dimensión formativa y de desarrollo profesional, los resultados evidencian que la formación continua del docente incide de manera positiva en la atención cultural y axiológica, aspecto que se corresponde con los aportes de Vaillant y Marcelo (2021), quienes subrayan que el desarrollo profesional docente es clave para responder a contextos educativos diversos y cambiantes. De igual manera, los hallazgos guardan consonancia con lo expuesto por Vásquez et al. (2025), quienes identifican que la efectividad de las políticas inclusivas en el Ecuador depende del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y socioemocionales del profesorado. Sin embargo, la presencia de respuestas intermedias y bajas pone de manifiesto que la formación docente aún presenta limitaciones para consolidarse como un proceso permanente, tal como lo advierte Castillo (2024) al analizar la implementación de adaptaciones curriculares en el sistema educativo ecuatoriano.

Finalmente, los resultados relacionados con la dimensión relacional y socioemocional confirman que el clima de aula, la gestión emocional y la calidad de las interacciones docentes influyen directamente en la atención integral y social de los estudiantes con necesidades educativas específicas. Estos hallazgos se alinean con lo señalado por Oberle y Schonert (2022), quienes destacan que las competencias socioemocionales del docente inciden significativamente en el bienestar estudiantil y en la calidad de las interacciones educativas. Asimismo, coinciden con García y

Romero (2022), al señalar que la inclusión social se consolida cuando se generan espacios de convivencia equitativa y participación activa. No obstante, la presencia de prácticas inconsistentes evidencia que aún persisten desafíos en la construcción de una cultura escolar plenamente inclusiva, lo que refuerza la necesidad de fortalecer el rol docente como mediador socioemocional y agente de inclusión, tal como lo proponen Booth y Ainscow (2020).

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten establecer que el rol del docente constituye un factor determinante en la atención a niños con necesidades educativas específicas en aulas regulares, evidenciándose una incidencia significativa de las prácticas pedagógicas, éticas y relacionales en la calidad de la atención educativa brindada. La predominancia de niveles altos de desempeño refleja una disposición docente favorable hacia la inclusión; sin embargo, la presencia de respuestas intermedias y bajas demuestra que dichas prácticas no se desarrollan de manera plenamente sistemática. Esta situación revela que la atención educativa inclusiva depende no solo de la voluntad del docente, sino de la consolidación de acciones pedagógicas sostenidas que garanticen coherencia y continuidad en el proceso educativo.

El análisis de la dimensión ética y pedagógica evidencia que la actuación docente basada en principios de equidad, respeto y mediación educativa se traduce en prácticas que fortalecen la atención educativa con enfoque inclusivo. Los resultados muestran que cuando el docente integra valores éticos a su práctica pedagógica, se favorece la participación y el acceso equitativo al aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas. No obstante, la variabilidad observada en la

aplicación de estas prácticas pone de manifiesto que la ética profesional y la mediación pedagógica aún no se encuentran plenamente institucionalizadas, lo que limita la consolidación de una cultura axiológica inclusiva en el aula regular.

En relación con la formación y el desarrollo profesional del docente, los hallazgos evidencian que la actualización pedagógica y la reflexión sobre la práctica inciden positivamente en la atención cultural y axiológica de la diversidad estudiantil. La evidencia empírica demuestra que los docentes con mayores niveles de formación presentan una mayor capacidad para reconocer y valorar las diferencias individuales y contextuales del alumnado. Sin embargo, los resultados también revelan que la formación continua no siempre se refleja de manera constante en la práctica educativa, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos formativos permanentes y contextualizados que impacten de forma directa en la atención inclusiva.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2023). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2022. *Journal of Computing in Higher Education*, 35(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09325-4>
- Azorín, C. (2023). *Redes de colaboración para la inclusión educativa: Estrategias para el cambio*. Octaedro.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI / FUHEM.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Casanova, M. (2022). *La evaluación formativa como herramienta para la inclusión educativa*. Muralla.
- Cast. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Castillo, G. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911–13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Castillo, R. (2024). *La mediación pedagógica y las herramientas digitales en la educación inclusiva ecuatoriana*. Editorial Universitaria.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Duta, E. (2025). El compromiso ético del docente frente a la vulnerabilidad y la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación*, 12(1), 45–62.
- Duta, L. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 95–110.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de un sentimiento compartido*. Octaedro.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2020). Inclusive education: From policy to effective practice. *Educational Review*, 72(2), 189–206. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1694680>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2021). La educación inclusiva como derecho: Marco conceptual y retos actuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 17–34.
- Figuerola, I. (2023). Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 59–76. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>
- Gallego, M. (2024). Dimensiones de la educación inclusiva en voz del estudiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(4).
- García, M. (2021). Justicia social y educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 543–554.
- García, I. (2022). Inclusión educativa y participación social del alumnado con necesidades educativas especiales. *Perfiles Educativos*, 44(176), 82–98.
- González, Y. (2020). Actitudes de los docentes frente a la inclusión. *Educación y Educadores*, 23(1), 95–118. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Hernández, R. (2022). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Jurkowski, S. (2025). The role of teacher attitudes and collaboration for inclusive teaching practices. *Teaching and Teacher Education*.
- López, A. (2020). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Marchesi, Á. (2021). La educación inclusiva: Retos y perspectivas. *Revista de Educación*, 393, 11–32. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486>
- McLeskey, J. (2022). Inclusive education in the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 889–905. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776775>
- Mendoza, L. (2020). Ajustes razonables: El camino hacia la inclusión real. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 121–135.

- Murillo, F. (2020). El compromiso de los docentes con la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11–15.
- Nilholm, C. (2021). Inclusive education and educational systems. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622808>
- Oberle, E. (2022). Social and emotional competence of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103593. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103593>
- Palacios, A. (2020). *El modelo social de discapacidad*. CERMI.
- Rose, D. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Schleicher, A. (2024). *Teaching and learning international survey (TALIS)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0f8c2c5f-en>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Slee, R. (2020). *La educación inclusiva a debate*. Morata.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2021). El desarrollo profesional docente en contextos de cambio educativo. *Profesorado*, 25(2), 1–18. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Verónica Alexandra Ortega Villegas, Allison Lissette Quintuña Chiriguaya, Silvia Rocio Rodríguez Guale y María Elena Ron Vargas.

