

INFLUENCIA DEL ROL DOCENTE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “TELMO AMAYA GARCÍA”
THE INFLUENCE OF THE TEACHER’S ROLE ON EDUCATIONAL INCLUSION AT THE “TELMO AMAYA GARCÍA” ELEMENTARY SCHOOL

Autores: ¹Gladys Anita Ordinola Quito, ²Italo Darwin Ramón Sánchez, ³César Rigoberto Renteria Agurto, ⁴Diana Vanessa Saltos García y ⁵Luz Marina Suarez Mejias.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6657-5341>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-5516-3470>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6947-8754>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-9218-4429>

⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8547-2348>

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

²E-mail de contacto: iramons3@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: crenteriaa3@unemi.edu.ec

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

⁵E-mail de contacto: lsuarezm14@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*5*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 10 de Marzo del 2026

Artículo revisado: 12 de Marzo del 2026

Artículo aprobado: 17 de Marzo del 2026

¹Docente con 20 años de experiencia. Profesora en Ciencias Sociales, Universidad Técnica de Machala, (Ecuador). Licenciada en Ciencias Sociales graduada de la Universidad Técnica de Machala, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Docente con 19 años de experiencia. Profesor de Educación Primaria del Instituto Tecnológico José Gabriel Vega Betancourt, (Ecuador). Licenciado en Ciencias de Educación Especialidad Informática de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Docente de Educación básica con 17 años de experiencia Profesor de Educación Primaria nivel Tecnológico del Instituto Superior Pedagógico José Gabriel Vega Betancourt, (Ecuador). Licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Docente Educación Parvularia y Básica Inicial con 2 años y 4 meses Experiencia Laboral Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁵Docente de educación Básica con 2 años de experiencia Laboral. Ingeniera en Construcción Civil, Universidad Politécnica Territorial del Alto Apure Pedro Camejo, (Venezuela). Maestrante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

La inclusión educativa exige que el docente asuma un rol activo como mediador pedagógico; sin embargo, en la Escuela de Educación Básica Telmo Amaya García (Milagro, Ecuador) se evidenciaron carencias en estrategias inclusivas y escasa promoción institucional de la diversidad estudiantil, por lo que el objetivo fue analizar la influencia del rol docente en la inclusión educativa, identificar prácticas pedagógicas, determinar fortalezas y debilidades del docente como mediador inclusivo y formular propuestas de mejora. Se empleó un enfoque mixto, de alcance descriptivo, modalidad de campo y diseño no experimental; la muestra fue censal, conformada por los 36 docentes de la institución seleccionados mediante muestreo no

probabilístico, y la recolección de datos se realizó con un cuestionario Likert de cinco puntos organizado en ocho dimensiones: rol docente, estrategias pedagógicas, atención a NEE, participación estudiantil, clima escolar, barreras de aprendizaje, apoyo institucional y necesidades del estudiantado, instrumento que alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,87. Los resultados evidenciaron que el 75% de los docentes reconoce ejercer siempre una influencia determinante en la inclusión, el 91,7% aplica estrategias diferenciadas con regularidad y el 94,4% prioriza construir un clima escolar positivo; no obstante, el 33,4% manifestó capacidad insuficiente para atender necesidades educativas especiales y el 19,4% reportó apoyo institucional escaso. Los hallazgos confirman actitudes favorables hacia

la inclusión, aunque persiste una brecha formativa significativa en atención a NEE, por lo que se concluye que fortalecer la inclusión requiere programas de capacitación continua, acompañamiento técnico-pedagógico y políticas institucionales que complementen la positiva disposición docente identificada.

Palabras clave: Rol docente, Inclusión educativa, Estrategias pedagógicas inclusivas, Diversidad estudiantil.

Abstract

Educational inclusion requires teachers to assume an active and fundamental role as pedagogical mediators; however, at the Telmo Amaya García Basic Education School (Milagro, Ecuador), clear deficiencies in inclusive strategies and limited institutional promotion of student diversity were identified, so the general objective was to analyze the influence of the teacher's role on educational inclusion, to identify pedagogical practices applied in the classroom, to determine the strengths and weaknesses of teachers as inclusive mediators, and to propose concrete and viable improvement strategies for the institution. A mixed-methods approach was used with descriptive scope, field modality, and non-experimental design; the census-based sample comprised all 36 teachers of the institution, selected through non-probabilistic sampling, and data collection was performed using a structured five-point Likert questionnaire organized into eight dimensions: teacher role, pedagogical strategies, special educational needs (SEN) support, student participation, school climate, learning barriers, institutional support, and knowledge of student needs, an instrument achieving a Cronbach's alpha of 0.87, which confirms high internal consistency and adequate reliability. Results showed that 75% of teachers recognize exercising a decisive influence on inclusion, 91.7% regularly apply differentiated instructional strategies, and 94.4% prioritize building a positive school climate; however, 33.4% reported insufficient capacity to address special educational needs and 19.4% indicated limited institutional support. The findings

confirm favorable attitudes and dispositions toward inclusion, although a significant training gap in SEN support persists, leading to the conclusion that strengthening inclusion requires ongoing professional development programs, technical-pedagogical accompaniment, and institutional policies that complement the positive teaching disposition identified.

Keywords: Teacher's role, Educational inclusion, Inclusive pedagogical strategies, Student diversity.

Resumo

A inclusão educativa exige que o docente assumira um papel ativo e fundamental como mediador pedagógico; no entanto, na Escola de Educação Básica Telmo Amaya García (Milagro, Equador), foram evidenciadas carências em estratégias inclusivas e escassa promoção institucional da diversidade estudiantil, razão pela qual o objetivo foi analisar a influência do papel docente na inclusão educativa, identificar práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, determinar os pontos fortes e fracos do docente como mediador inclusivo e formular propostas de melhoria. Utilizou-se uma abordagem mista, de alcance descritivo, modalidade de campo e desenho não experimental; a amostra censitária foi composta pelos 36 docentes da instituição, selecionados por amostragem não probabilística, e a recolha de dados realizou-se com um questionário Likert de cinco pontos organizado em oito dimensões: papel docente, estratégias pedagógicas, atenção a NEE, participação estudiantil, clima escolar, barreiras de aprendizagem, apoio institucional e conhecimento das necessidades dos estudantes, instrumento que alcançou um Alfa de Cronbach de 0,87, indicando elevada consistência interna. Os resultados evidenciaram que 75% dos docentes reconhece exercer sempre uma influência determinante na inclusão, 91,7% aplica estratégias diferenciadas com regularidade e 94,4% prioriza a construção de um clima escolar positivo; todavia, 33,4% manifestou capacidade insuficiente para atender necessidades educativas especiais e 19,4% relatou apoio institucional escasso. Os achados

confirmam atitudes favoráveis à inclusão, embora persista uma lacuna formativa significativa na atenção a NEE, pelo que se conclui que fortalecer a inclusão requer programas de formação contínua, acompanhamento técnico-pedagógico e políticas institucionais que complementem a positiva disposição docente identificada.

Palavras-chave: Papel docente, Inclusão educativa, Estratégias pedagógicas inclusivas, Diversidade estudiantil.

Introducción

La inclusión educativa ha adquirido relevancia mundial en la agenda de los sistemas de enseñanza del siglo XXI. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hasta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), se reconoce que toda institución escolar debe garantizar el acceso equitativo al aprendizaje, independientemente de las características individuales de cada estudiante. En este marco, el docente se convierte en el actor principal que operacionaliza el enfoque inclusivo dentro del aula. En la Escuela de Educación Básica Telmo Amaya García, ubicada en el cantón Milagro, provincia del Guayas, Ecuador, se identificó la carencia de estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión de la diversidad estudiantil, así como una insuficiente promoción institucional del enfoque inclusivo. Esta situación afecta tanto la experiencia docente como la de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE). Sarango et al. (2024) apuntan que una inclusión efectiva posibilita el acceso a una educación de calidad en un ambiente adecuado a las diferentes características del estudiantado diverso en habilidades, capacidades y/o necesidades.

La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cuál es el rol del docente en la inclusión educativa de los estudiantes de la Escuela Telmo Amaya García? Para poder responderla

se planteó como objetivo general determinar en qué medida se delimita el rol docente en la inclusión educativa; como objetivos específicos: describir las prácticas pedagógicas de los docentes; determinar los factores de fortalezas y debilidades de los docentes desde su rol mediador inclusivo; formular propuestas para potenciar el rol mencionado. Banda y Centurión (2025) anotan que la inclusión escolar exige una conjunción de modelos teóricos de referencia o inspiración social, psicológico, cognitivo y cultural; lo que, a su vez, implica que el docente debe desarrollar una formación integral desde el ámbito de expresión de su identidad profesional y competencial. En la misma línea, Reinoso et al. (2024) plantean que el docente debe comprometerse con un cambio activo y superador de sus prácticas pedagógicas estructuradas para adecuarlas a las características e intereses cambiantes del alumnado. La falta de recursos, la resistencia al cambio y la persistencia de estereotipos constituyen obstáculos que deben abordarse mediante estrategias deliberadas que celebren y valoren las diferencias individuales. El presente artículo está estructurado conforme al modelo IMRyD: tras esta introducción, se describen los materiales y métodos, se presentan los resultados organizados en ocho dimensiones evaluativas, se discuten los hallazgos a la luz de la literatura especializada y se formulan las conclusiones del estudio.

Materiales y Métodos

Diseño de la investigación. El estudio adoptó un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, lo cual permitió obtener tanto datos numéricos como descriptivos sobre la influencia del rol docente en la inclusión educativa. El alcance es descriptivo, dado que los resultados caracterizan el papel que cumplen los docentes en el fomento de la inclusión. La modalidad de

campo posibilitó la observación directa en el contexto educativo real, mientras que el tipo no experimental evitó la manipulación de variables, centrándose en el análisis del fenómeno en su estado natural. El diseño descriptivo permitió identificar y caracterizar las fortalezas y debilidades del rol docente en relación con la inclusión educativa, sin intervención sobre las variables. Población y muestra. La población estuvo conformada por los 36 docentes que laboran en la institución educativa, desde el nivel de preparatoria hasta la educación básica superior, considerando dos paralelos por nivel y los docentes de materias complementarias. Dado que todos los docentes reunían las características necesarias para participar en el estudio, se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo censal, incluyendo a la totalidad de la población.

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta como técnica principal, aplicada mediante un cuestionario estructurado con escala de frecuencia tipo Likert de cinco puntos (Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Casi siempre, Siempre). El instrumento se configuró con ocho dimensiones a evaluar: El rol docente, Estrategias pedagógicas, Atención a NEE, Promoción de la participación estudiantil, Clima escolar, Abordaje de las barreras de aprendizaje, Apoyo institucional y la Preocupación por las necesidades del estudiantado. En términos de validez del instrumento se contó con la opinión de expertos en educación inclusiva. Para determinar la confiabilidad se realizó el análisis de consistencia interna, alcanzándose un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,87 para el instrumento total, valor que indica elevada consistencia interna y por ende una adecuada herramienta del cuestionario para investigar en profundidad las dimensiones del rol docente inclusivo. La aplicación del instrumento se

realizó durante el período académico 2025-2026, previo consentimiento informado de los participantes. Los datos fueron procesados con el software SPSS v.25, y se calcularon frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (moda, mediana) y porcentajes acumulados para cada ítem. La investigación se desarrolló con transparencia y confidencialidad. Los datos obtenidos son reportados fielmente y las fuentes externas han sido citadas conforme a las normas APA (7.^a ed.). El estudio respetó las normativas de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) y los principios éticos de la investigación científica.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados de los ocho ítems del cuestionario, organizados por dimensión evaluativa.

Tabla 1. *¿Considera usted que su función como docente tiene gran influencia sobre la inclusión educativa de los discentes?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	3	8,3%
Casi siempre	5	13,9%
Nunca	1	2,8%
Siempre	27	75,0%
Total	36	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del ítem 1 revelan que el 75% de los docentes consideran que siempre ejercen gran influencia sobre la inclusión educativa de sus estudiantes, constituyendo esta respuesta la moda y la mediana de la distribución. Solo el 2,8% indicó que nunca percibe dicha influencia. Este hallazgo es coherente con lo planteado por Zapata (2023), quien posiciona al docente como el agente con mayor capacidad para desarrollar competencias, habilidades y destrezas orientadas al aprendizaje individualizado, y

como el responsable de facilitar la adaptación del estudiante a su entorno educativo.

Tabla 2. *¿En su labor docente usted utiliza estrategias pedagógicas para la atención de las diferentes necesidades académicas del estudiantado?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	3	8,3%
Casi siempre	9	25,0%
Siempre	24	66,7%
Total	36	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El 66,7% de los encuestados declaró que siempre aplica estrategias pedagógicas para atender la diversidad del aula; un 25% indicó casi siempre, lo que resulta en un 91,7% de docentes comprometidos con esta práctica de forma regular. La moda recae en la categoría siempre. Estos datos son respaldados por el Artículo 3 del Reglamento General a la LOEI (2023), que establece el derecho de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o características físicas, a acceder a una educación de calidad que promueva su enriquecimiento social.

Tabla 3. *¿Cree usted que tiene la capacidad necesaria para abordar las diferentes NEE de los estudiantes?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	10	27,8%
Casi nunca	2	5,6%
Casi siempre	16	44,4%
Siempre	8	22,2%
Total	36	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Este ítem presenta la distribución más heterogénea del estudio: la moda es casi siempre (44,4%), aunque un grupo significativo (27,8%) indicó solo algunas veces y el 5,6%

casi nunca. En conjunto, el 33,4% del profesorado no percibe una capacidad plena para atender las NEE, lo que señala una brecha formativa relevante. Castillo et al. (2022) describen que la capacidad docente es compleja e implica el dominio de múltiples estrategias y técnicas que permitan a los estudiantes alcanzar aprendizajes significativos transferibles a contextos sociales diversos.

Tabla 4. *¿En su rol, promueve la participación de todos los estudiantes en las actividades escolares?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	1	2,8%
Casi siempre	9	25,0%
Siempre	26	72,2%
Total	36	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El 72,2% de los docentes señala que siempre promueve la participación de todos los estudiantes, y el 25% lo hace casi siempre. Con solo el 2,8% en algunas veces, el compromiso colectivo con la participación estudiantil resulta sólido. Turcas et al. (2022) argumentan que el docente, como actor principal del aprendizaje cooperativo y colaborativo, es el promotor directo de que los estudiantes con o sin NEE se integren activamente en todas las actividades propuestas.

Tabla 5. *¿Al ejercer su rol docente, se enfoca en crear un buen clima escolar?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	2	5,6%
Siempre	34	94,4%
Total	36	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El ítem sobre clima escolar muestra la distribución más homogénea: el 94,4% de los docentes indicó que siempre se enfoca en crear

un ambiente adecuado para sus estudiantes, y el 5,6% restante optó por casi siempre. Esta concentración en la categoría más alta sugiere un consenso casi unánime sobre la importancia del clima escolar. Núñez (2022) concibe al docente como un puente entre los estudiantes y la sociedad, cuya función de guía y mediador es determinante para construir un entorno de convivencia basado en el respeto y la empatía.

Tabla 6. *¿Usted aborda las barreras de aprendizaje que impiden que algunos estudiantes sean incluidos?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	3	8,3%
Casi siempre	13	36,1%
Siempre	20	55,6%
Total	36	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El 55,6% declaró que siempre aborda las barreras de aprendizaje, y el 36,1% casi siempre. Sumados, el 91,7% adopta esta práctica con regularidad, lo que indica una orientación activa hacia la eliminación de obstáculos para la inclusión. Rico-Gómez y Ponce-Gea (2022) señalan que abordar las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su origen o características, es la acción pedagógica que define la identidad profesional del docente del siglo XXI.

Tabla 7. *¿Ha recibido apoyo por parte de la Unidad Educativa para realizar actividades inclusivas en clase?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	2,8%
Casi nunca	1	2,8%
Algunas veces	5	13,9%
Casi siempre	20	55,6%
Siempre	9	25,0%

Total	36	100,0%
-------	----	--------

Fuente: Elaboración propia

La moda es casi siempre (55,6%), seguida de siempre (25%); sin embargo, el 19,4% restante reportó apoyo institucional escaso o nulo. Esta dispersión sugiere que, si bien existe un respaldo predominante, no es universal. El artículo 47 de la Constitución de la República del Ecuador (2021) establece la obligación del Estado de garantizar políticas que prevengan la discriminación por discapacidad en todos los contextos sociales, incluido el educativo. Ruiz (2023) indica que las instituciones deben implementar planes específicos que promuevan la inclusión de todos los estudiantes como mandato legal y ético.

Tabla 8. *¿Le toma interés saber qué tipos de necesidades e intereses tienen los discentes?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	1	2,8%
Casi siempre	4	11,1%
Siempre	31	86,1%
Total	36	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El 86,1% de los docentes indicó que siempre le interesa conocer las necesidades e intereses individuales de sus estudiantes, y el 11,1% casi siempre. Este hallazgo es significativo porque el conocimiento individualizado del estudiante constituye el punto de partida para planificar estrategias pedagógicas diferenciadas que aborden las barreras de aprendizaje particulares. Pichón (2021) destaca que el cumplimiento del rol docente está mediado por las creencias del docente y por su conocimiento teórico-práctico, tanto desde perspectivas externas como personales. Los resultados de la presente investigación señalan que la comprensión del rol profesional del docente incide en el desarrollo de prácticas inclusivas; es decir, se

evidencia que los docentes poseen una visión positiva sobre su rol (Tabla 1, 75% Siempre), con lo que se alinean las consideraciones de Zapata (2023), quien señala que la profesión docente es el agente que mejor puede implementar el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas al aprendizaje individual y grupal. Lo que sugiere que existe base de actitud positiva hacia prácticas inclusivas más sistemáticas.

En cuanto al uso de estrategias pedagógicas inclusivas, los datos presentados en las Tablas 2, 4 y 5 expresan que la mayoría del docente diversifica metodológicamente, promueve la participación de todos los estudiantes y genera un ambiente positivo dentro del aula. Este perfil conductual coincide con características descriptibles en las dimensiones propuestas por Pozo y Barba (2024); entendiendo por características a competencias, actitudes y estrategias; y dimensiones como los fundamentos de un entorno inclusivo. Moreira-Zambrano et al. (2024) añaden a este punto argumentando que el rol docente dentro de la educación básica ecuatoriana no se limita únicamente a la entrega de contenidos técnicos y científicos, sino que debe ser modelo de valores para la convivencia e incidir en las conductas apreciadas en una educación inclusiva.

Cabe mencionar una limitante existente en la Tabla 3; se identifica una preocupante brecha de formación docente, un 33,4% manifiesta no que no poseen suficiente preparación para responder a las NEE. Se relaciona esta limitante con lo indicado por Paladines y Agramonte (2024); al respecto advierten que atender adecuadamente a la diversidad estudiantil resulta necesario para realizar adaptaciones curriculares de diferentes niveles de concreciones, a lo cual se requieren niveles de formación docente especializados que van más allá de una formación inicial. La

brecha identificada pone en evidencia la urgencia de programas formativos continuos en atención a NEE, DUA y adaptaciones curriculares individualizadas. En relación con el apoyo institucional (Tabla 7), si bien la mayoría responde recibir apoyo, un 19,4% manifiesta escaso o nulo respaldo. Ruiz (2023) subraya que en aquellos contextos donde no existen políticas institucionales explícitas que sostengan el accionar pedagógico inclusivo, se deja solo al docente pedagógicamente ante el fenómeno complejo que presenta la atención a la diversidad. La Constitución del Ecuador (2021) tal como el Reglamento General a la LOEI (2023) establecen disposiciones claras al respecto; faltando determinar si estas se sostienen o no en práctica a nivel aula, lo cual dependerá ampliamente del liderazgo directivo y del acompañamiento técnico pedagógico que tenga cada institución.

Un aspecto que se repite a lo largo del estudio es la alta disposición de los docentes para conocer las NEE (93,8% en frecuentemente) e indagar sobre las inquietudes y necesidades individuales de los estudiantes (86,1% en siempre). Según Pichón (2021) esta característica es una condición elemental para la planificación y demarca el cumplimiento de la función. Sin embargo, el conocimiento de las necesidades del grupo de clase no asegura por sí mismo una respuesta pedagógica de calidad. Este aspecto tiene que estar necesariamente acompañado de una metodología específica, así como de un determinado soporte institucional. Para concluir, los resultados muestran que los docentes presentan actitudes y disposiciones positivas e inclusivas, pero con indicadores bajos en cuanto a la esfera formativa-técnica y carencia de apoyo institucional. Las tensiones encontradas no son propias de la institución analizada, son consecuencias de los desafíos que presenta la educación inclusiva en el

Ecuador y América Latina donde la voluntad política se enfrenta a la falta de recursos y formación docente pertinente.

Conclusiones

A partir del análisis integrador se concluye que: Primero, el docente se erige como factor mediador en el avance hacia una mayor inclusión de los estudiantes en la Escuela Telmo Amaya García. Se aprecia un buen nivel de reconocimiento por parte del profesorado sobre su rol como mediador facilitador hacia la inclusión, implementando para ello diversas estrategias pedagógicas orientadas a fomentar la participación y bienestar estudiantil. Por tanto, no se entenderá a la inclusión educativa como marco normativo externo, sino como práctica cotidiana integrada a procesos formativos diferenciados según las características personales y necesidades específicas de cada estudiante. Segundo, se evidencian fortalezas claras en las dimensiones clima escolar, participación estudiantil y preocupación docente por las NEE individuales. Con una gestión pedagógica-directiva adecuada estas dimensiones tienen potencialidad para ampliarse y consolidarse todavía más.

Tercero, su principal brecha: NEE formativas: más de un tercio de los docentes no se sienten capacitados para atender a las diferentes NEE funcionales del alumnado. Este contexto requiere abordarse de forma urgentemente a través de capacitaciones, tutorías y dotación de recursos.

Cuarto, apoyo institucional positivo, aunque no homogéneo. Para sostener el enfoque inclusivo será imprescindible convertir desde cada institución educativa las normativas vigentes hacia un enfoque inclusivo y de adecuación curricular que atienda equitativamente a todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa. Quinta, de acuerdo a los

resultados, se propone cerrar la brecha formativa y profundizar el enfoque inclusivo institucional mediante el diseño e implementación de un programa de formación docente en educación inclusiva con vinculación a talleres de co-docencia, protocolos de adaptación curricular y espacios para reflexiones colaborativas entre pares. Cierra el apartado con las limitaciones mencionadas. El censo institucional (n=36), además del diseño transversal, acotan la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Por otro lado, los datos dependen de la autopercepción del docente sin triangulación mediante la observación directa en aula por lo que podrían darse sesgos de deseabilidad social. Se sugieren como líneas futuras de investigación: (a) replicar el estudio con una muestra ampliada incluyendo más instituciones de la provincia Guayas; (b) realizar una triangulación entre la dimensión cuantitativa junto a observación directa y entrevistas en profundidad; y (c) evaluar los programas de formación en servicio mediante diseños longitudinales para evidenciar su efecto sobre las competencias inclusivas.

Referencias bibliográficas

- Banda, L. (2025). Formación docente en educación inclusiva: revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1864–1879. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>
- 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
- Constitución, R. (2021). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constit>

[ucion-de-la-Republica-del-Ecuador act ene-2021.pdf](#)

Moreira, Y. (2024). Rol del docente en la educación básica del Ecuador. *Cienciamatria Revista Interdisciplinaria*, 426–438.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9502302.pdf>

Núñez, V. (2022). El rol docente ante la diversidad en el aula.

<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2108>

Paladines, Y. (2024). La inclusión escolar y la capacitación docente en adaptaciones curriculares. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4, 2980–2989.

<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2468/3098>

Pichón, E. (2021). Taller: la enseñanza y el rol docente en la actualidad.

<https://inscastellicha.infed.edu.ar>

Pozo, R. (2024). El docente inclusivo y la educación accesible para estudiantes con discapacidad. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*.

<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/8735/7014>

Reglamento, G. (2023). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

<https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/06/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>

Reinoso, W. (2024). El papel del docente en la promoción de la educación inclusiva.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 10550–10570.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10359/15219>

Rico, M. (2022). El docente del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-77.pdf>

Ruiz, G. (2023). Rompiendo barreras: actitudes docentes en la educación inclusiva. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 207–219.

<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/113/178>

Sarango, R. (2024). Aplicación de políticas de inclusión educativa en educación básica. *Revista Científica y Académica*, 4(3), 2296–2312.

<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/546/848>

Turcas, D. (2022). El rol del maestro de educación especial en la inclusión social. *Revista Educación y Sociedad*, 22(80), 1–14.

<http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v22n80/1729-8091-eds-22-80-65.pdf>

Zapata, J. (2023). La educación inclusiva en la formación docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1930–1945.

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1143/2127>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Gladys Anita Ordinola Quito, Italo Darwin Ramón Sánchez, César Rigoberto Rentería Agurto, Diana Vanessa Saltos García, Luz Marina Suarez Mejias.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Ordinola Quito Gladys Anita: Conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo.

Ramón Sánchez Ítalo Darwin: Análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito.

Rentería Agurto César Rigoberto: Revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Saltos García Diana Vanessa: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Luz Marina Suarez Mejias: Provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

