



Veritas & Research

ISSN 2697-3375

Vol. 7| N° 2| 2025

Edita:

Departamento de
Investigación,
Vinculación e
Innovación. Pontificia
Universidad Católica del
Ecuador Sede Ambato.

Ambato - Ecuador

Recibido: 13/03/2025**Aceptado:** 19/05/2025**Publicado:** 31/07/2025**Citar como:**

Núñez-Michuy, C.M.,
Piedra-Ramos, M.M.,
Fuentes-Rendón, M.K. &
Armijo-García, J.C.
(2025). Actitudes
docentes hacia la
educación inclusiva:
Implicaciones para la
equidad y éxito
estudiantil. *Veritas &
Research*, 7(2), 134-147.
<https://doi.org/10.63957/7225.134147>

Licencia:

Creative Commons
Atribución-No
Comercial-Sin Derivadas
4.0 Internacional (CC
BY-NC-ND 4.0)



Actitudes docentes hacia la educación inclusiva: Implicaciones para la equidad y éxito estudiantil

Carlos Manuel Nuñez-Michuy^{1*}, María Maricela Piedra-Ramos², Mercy Karina Fuentes-Rendón² & Johana Gabriela Armijo-García³

¹ Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador² Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador³ Universidad Estatal de Milagro, Ecuador* Autor corresponsal. E-mail: cnunez@ueb.edu.ec**Resumen**

Este estudio analiza la importancia y los desafíos de la educación inclusiva, resaltando la necesidad de prácticas que garanticen la equidad y el éxito estudiantil. A través de la percepción de docentes en formación, se identifican factores clave como la preparación docente, la alineación curricular y la colaboración familia-comunidad, que impactan la efectividad de la inclusión educativa. Con un enfoque cuantitativo, se evalúa la preparación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en este ámbito. La investigación, de campo y descriptiva, emplea un cuestionario basado en la teoría de las facetas, considerando dimensiones actitudinales: cognoscitiva, afectiva/emocional y conductual. Se compara la percepción de docentes en formación de dos universidades ecuatorianas, con una muestra de 262 estudiantes de Ciencias de la Educación en el año 2025. Los resultados indican que la formación en educación inclusiva es similar en ambas instituciones y que, aunque los futuros docentes comprenden y están dispuestos a aplicar estrategias inclusivas, aún hay margen para fortalecer la dimensión afectiva. En conclusión, la mejora continua de los programas inclusivos debe enfocarse en construir un sistema educativo justo, equitativo y eficaz, capaz de responder a los desafíos actuales.

Palabras clave: Educación inclusiva, programas de educación, calidad educativa, equidad educativa

Teacher Attitudes Toward Inclusive Education: Implications for Equity and Student Success

Abstract

This study analyzes the importance and challenges of inclusive education, highlighting the need for practices that ensure equity and student success. Through the perceptions of preservice teachers, key factors such as teacher preparation, curriculum alignment, and family-community collaboration are identified, which impact the effectiveness of inclusive education. Using a quantitative approach, teacher preparation and the teaching-learning process in this area are evaluated. The descriptive field research employs a questionnaire based on facet theory, considering attitudinal dimensions: cognitive, affective/emotional, and behavioral. The perceptions of preservice teachers from two Ecuadorian universities are compared with a sample of 262 Education Sciences students in the year 2025. The results indicate that inclusive education training is similar at both institutions and that, although future teachers understand and are willing to implement inclusive strategies, there is still room to strengthen the affective dimension. In conclusion, the continuous improvement of inclusive programs must focus on building a fair, equitable, and effective education system capable of responding to current challenges.

Keywords: Inclusive education, education programs, educational quality, educational equity

Atitudes dos Professores em Relação à Educação Inclusiva: Implicações para a Equidade e o Sucesso dos Alunos

Resumo

Este estudo analisa a importância e os desafios da educação inclusiva, destacando a necessidade de práticas que garantam a equidade e o sucesso dos alunos. Por meio das percepções de futuros professores, são identificados fatores-chave como a preparação docente, o alinhamento curricular e a colaboração família-comunidade, que impactam a eficácia da educação inclusiva. Utilizando uma abordagem quantitativa, avalia-se a preparação docente e o processo de ensino-aprendizagem nessa área. A pesquisa de campo, descritiva, utiliza um questionário baseado na teoria das facetas, considerando as dimensões atitudinais: cognitiva, afetiva/emocional e comportamental. As percepções de futuros professores de duas universidades equatorianas são comparadas com as de uma amostra de 262 estudantes de Ciências da Educação no ano de 2025. Os resultados indicam que a formação em educação inclusiva é semelhante em ambas as instituições e que, embora os futuros professores compreendam e estejam dispostos a implementar estratégias inclusivas, ainda há espaço para fortalecer a dimensão afetiva. Em conclusão, a melhoria contínua dos programas inclusivos deve se concentrar na construção de um sistema educacional justo, equitativo e eficaz, capaz de responder aos desafios atuais.

Palavras-chave: *Educação inclusiva, programas educacionais, qualidade educacional, equidade educacional*

Introducción

La educación inclusiva es un principio fundamental que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Para lograr una implementación efectiva, es crucial analizar el papel del docente, puesto que, sus actitudes y percepciones pueden favorecer o limitar el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula. Las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva influyen directamente en la equidad educativa, pues un profesorado con una postura positiva tiende a generar entornos de aprendizaje más accesibles, adaptando estrategias pedagógicas a la diversidad de los estudiantes. Por otro lado, concepciones negativas o resistencias pueden traducirse en barreras que obstaculizan la plena inclusión, limitando las oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Las creencias y expectativas del profesorado tienen un impacto significativo en el éxito estudiantil, porque cuando los docentes valoran la diversidad y confían en las capacidades de todos los alumnos, promueven mayores niveles de motivación y rendimiento académico. Por el contrario, estereotipos o prejuicios pueden derivar en prácticas excluyentes que dan paso a desigualdades preexistentes.

En el contexto actual, la educación básica es presentada como un pilar fundamental para el progreso social debido a su impacto directo en la mejora de la calidad de vida de las personas (Montero Caro, 2021). El acceso a una educación equitativa e inclusiva empodera

a las comunidades locales al dotarlas de los recursos necesarios para enfrentar los desafíos más críticos a nivel global, al tiempo que fortalece su capacidad para generar soluciones innovadoras que promuevan un desarrollo equilibrado y resiliente en diversos contextos (Azzi & Gascón, 2023).

Actualmente, existe el desafío de que más de 265 millones de niños no están escolarizados, con un 22% de ellos en edad escolar (Wisner Glusko, 2020). Además, una gran cantidad de estudiantes que asisten a la escuela carecen de las competencias básicas en que agrava la situación de educación (Paucar, 2023). Sin embargo, a lo largo de la última década se han logrado avances notables en la ampliación del acceso a la educación en todos los niveles, acompañados por un incremento en las tasas de matriculación de niñas, que refleja un reconocimiento progresivo de la diversidad en los entornos educativos (Alarcón-Leiva et al., 2020). Este crecimiento ha impulsado la necesidad de una educación inclusiva que no solo garantice el acceso, sino que también promueva la equidad y la participación activa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. En este contexto, el rol del docente es crucial, puesto que, su interés y compromiso con la inclusión determinan la efectividad de las estrategias pedagógicas orientadas a atender la diversidad.

La tasa de alfabetización ha experimentado un aumento significativo; sin embargo, es fundamental intensificar los esfuerzos para avanzar en los objetivos de la

educación universal desde un enfoque verdaderamente inclusivo (Hernández, 2020; Van Mieghem et al., 2018). La educación inclusiva no solo implica garantizar el acceso a la educación, sino también asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su género, condición socioeconómica, discapacidad u otras diferencias, puedan participar activamente y alcanzar su máximo potencial. Si bien se han logrado avances en la educación básica, todavía son pocos los países que han alcanzado esta meta en todos los niveles educativos que evidencia la necesidad de reforzar políticas y estrategias que promuevan la equidad en el aprendizaje (Buitrago et al., 2022). Además, la inclusión educativa debe considerar a otros grupos históricamente marginados, como las personas con discapacidad, las minorías étnicas y los estudiantes en contextos de vulnerabilidad social.

Uno de los principales desafíos para la educación inclusiva radica en la calidad del sistema educativo. Factores como la insuficiencia de docentes

debidamente capacitados en metodologías inclusivas, la falta de recursos adaptados a las diversas necesidades del alumnado y las condiciones inadecuadas de infraestructura en muchas regiones del mundo dificultan la implementación efectiva de una educación para todos (Alfonzo, 2021; García-Saavedra, 2021). Para superar estas barreras, es crucial fortalecer la formación docente en enfoques inclusivos, mejorar las condiciones escolares y garantizar el acceso equitativo a oportunidades educativas. La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, condiciones o contextos, tengan acceso a una enseñanza equitativa y de calidad. Para lograr esto, las estrategias de enseñanza incluyen el uso de metodologías flexibles como el aprendizaje colaborativo, la personalización del contenido, la incorporación de tecnologías accesibles y la creación de un entorno que fomente la empatía, el respeto y la participación activa de todos los alumnos (Regatto-Bonifaz & Viteri-Miranda, 2022).

Estado del Arte

Garantizar una educación de alta calidad para los estudiantes más desfavorecidos exige una mirada crítica hacia la formación de los docentes, especialmente aquellos que se encuentran en proceso de formación para ejercer en los niveles de educación primaria y secundaria. Según Alfonzo (2021), lograr este objetivo implica realizar inversiones estratégicas tanto en la capacitación del profesorado como en la mejora de infraestructuras escolares. Sin embargo, desde la perspectiva de los futuros docentes, la inclusión educativa representa un reto complejo, no solo en términos estructurales, sino también desde su preparación pedagógica y actitudinal.

La educación inclusiva, entendida como un proceso que busca atender la diversidad de todos los estudiantes sin distinción alguna, requiere que los docentes en formación desarrollen una conciencia crítica sobre las formas visibles y ocultas de exclusión presentes en la vida escolar. Estas situaciones, como advierten Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2019), muchas veces pasan desapercibidas o son aceptadas como parte del funcionamiento cotidiano de las instituciones, incluso por quienes las padecen, resulta imprescindible que docentes en formación puedan identificar estas prácticas y promover activamente entornos educativos respetuosos, equitativos y accesibles para todos.

El avance de una cultura democrática y la ampliación de los marcos de derechos humanos hacen que la

inclusión social, y en particular la educativa, sea una cuestión urgente (Rivero Castro & Medeiros, 2023). Desde esta perspectiva, los docentes no solo deben comprender la diversidad como una característica inherente a los espacios escolares, sino asumir la responsabilidad de garantizar oportunidades de participación y aprendizaje efectivo a todo el alumnado (Paucar, 2023). Sin embargo, diversos estudios muestran que los programas de formación inicial docente aún presentan deficiencias importantes para preparar adecuadamente a los futuros maestros en el abordaje de las necesidades educativas diversas (Zambrano Ponce & Conforme, 2023).

Evaluar los programas de educación inclusiva resulta esencial para asegurar su impacto positivo en el desarrollo académico, social y emocional del alumnado (Espada Chavarria et al., 2019). Esta evaluación no puede centrarse únicamente en el rendimiento escolar, sino que debe considerar también las actitudes y prácticas de los docentes en formación. Según García-Saavedra (2021), factores como la disponibilidad de recursos, el apoyo institucional, y sobre todo la preparación docente, son determinantes en la efectividad de las prácticas inclusivas. La educación continua y la actualización profesional son clave para que los futuros docentes adapten sus estrategias pedagógicas y respondan adecuadamente a la heterogeneidad del aula (Glatzel, 2017).

En este contexto, se destaca la importancia de incorporar en la formación docente contenidos relacionados con el uso de tecnologías de asistencia, diseño universal para el aprendizaje, y estrategias de enseñanza diferenciada, que garanticen el acceso equitativo al conocimiento (Toalombo, 2024). Del mismo modo, es fundamental que los planes de estudio incluyan el desarrollo de competencias para la adaptación curricular, la elaboración de materiales accesibles y la aplicación de evaluaciones flexibles que permitan una participación real de todos los estudiantes (Mendoza-Zambrano et al., 2023). Por otra parte, los docentes reconocen que la colaboración con las familias es un pilar para el éxito de la educación inclusiva (González & Salazar, 2021). La creación de canales de comunicación efectivos con los padres y madres, y la capacitación de las familias en estrategias

de apoyo inclusivo, son prácticas que deben ser fomentadas desde la formación inicial (González, 2023; Reyes-Parra et al., 2020).

La inclusión educativa, entonces, no se limita a la presencia física del estudiante en el aula regular, sino que implica su participación plena, significativa y sostenida. Para ello, es necesario desarrollar un enfoque de evaluación que contemple no solo el progreso académico, sino también el impacto en la autoestima, la motivación y la interacción social de los estudiantes (García-Martínez & Chen-Quesada, 2024). Esta visión integradora es la que permitirá que los futuros docentes no solo se sensibilicen frente a la diversidad, sino que sean agentes activos en la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas (Bonilla Jurado et al., 2023).

Metodología

Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, para estructurar el estudio, se adopta el modelo teórico-metodológico de la teoría de facetas, propuesto por Louis Guttman citado por Bilsky (2002), el cual establece que en la investigación del comportamiento es fundamental conceptualizar y definir de manera precisa el objeto de estudio antes de proceder a la recopilación y análisis de datos. Se enmarca en un diseño metodológico de tipo descriptivo orientado a proporcionar una comprensión integral de las percepciones y actitudes de los docentes en formación frente a la educación inclusiva.

Instrumento

En relación con el instrumento empleado para medir las actitudes hacia la educación inclusiva, se deben detallar que el instrumento utilizado es un cuestionario diseñado bajo el modelo de teoría de facetas, enfocado en evaluar las actitudes hacia la educación inclusiva. El objetivo principal del instrumento es identificar y medir las actitudes de los docentes en formación hacia la educación inclusiva, considerando componentes cognitivos, afectivos y conductuales, así como los agentes educativos y los escenarios de aprendizaje. El cuestionario está compuesto por 33 ítems que se distribuyen entre las diferentes facetas del estudio con un Alpha de Cronbach de 0,934. El instrumento está organizado en tres facetas principales: faceta de actitud, faceta de agentes y escenarios educativos y faceta de elementos didácticos.

La escala utilizada para evaluar las respuestas es una escala de Likert de cinco puntos, que va desde "Totalmente de acuerdo" (5), "De acuerdo" (4), "Neutro" (3), "En desacuerdo" (2), hasta "Totalmente en desacuerdo" (1). El instrumento ha sido validado mediante un análisis de contenido por un panel de expertos, y su confiabilidad ha sido evaluada a través del análisis de espacio más pequeño (SSA). Este análisis permite confirmar la estructura interna del cuestionario y la correspondencia de las facetas con las categorías propuestas. Además, se realizó un pilotaje con una muestra de 100 estudiantes, y los ítems fueron ajustados según las observaciones obtenidas durante este proceso.

Unidad de análisis

La muestra está constituida por 262 estudiantes desde cuarto semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo-UTEQ (131) y la Universidad Estatal de Bolívar-UEB (131). Se utilizó un muestreo aleatorio simple, garantizando la imparcialidad en la selección de los participantes, dado el manejo y acceso a las instalaciones del lugar de estudio. Este método asegura que cada estudiante tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, lo que contribuye a la representatividad de la muestra. También, se empleó el consentimiento informado pues todos los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y el manejo confidencial de sus respuestas.

Se encuestó a un 57% de participantes femeninas y un 43% de participantes masculinos de la Carrera de Ciencias de la Educación. Esta distribución relativamente equilibrada sugiere que la percepción de los docentes en formación sobre la educación inclusiva no presenta un sesgo significativo en función del género. La edad de los docentes en formación oscila entre menores de 20 años y hasta 30 años, dado que el estudio consideró a estudiantes a partir del cuarto semestre. Esta selección se basó en el hecho de que, en esta etapa, los estudiantes ya cuentan con bases fundamentales sobre educación inclusiva. Se observa que la mayor proporción de encuestados se encuentra en el octavo ciclo (31%) y el séptimo ciclo (28%), lo que indica que la mayoría está en etapas avanzadas de su formación. Un 26% cursa el sexto ciclo, mientras que una menor cantidad de participantes proviene del quinto (8%) y cuarto ciclo (8%).

Procesamiento de análisis

Los datos fueron recolectados mediante el cuestionario, a su vez fueron sometidos a un análisis mediante técnicas de estadística descriptiva, con el objetivo de extraer información significativa. Inicialmente, se procesaron las respuestas para identificar tendencias generales y patrones relevantes en las percepciones de los participantes, enfocando especialmente en variables clave, como la eficacia percibida de las prácticas inclusivas. Posteriormente, se realizó un análisis para explorar las posibles relaciones entre las variables de interés, que permitió establecer vínculos estadísticamente significativos y fundamentar los resultados. El procesamiento y análisis de los datos se llevó a cabo utilizando herramientas como el software estadístico SPSS, que aseguró precisión y rigor en la obtención de resultados y facilitó la comprensión de los hallazgos basados en evidencia empírica.

Resultados

La educación inclusiva se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar el acceso equitativo a la enseñanza. Los programas diseñados para fomentar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales buscan eliminar barreras y ofrecer oportunidades igualitarias de desarrollo académico y personal. Sin embargo, su efectividad depende de múltiples factores críticos, que incluyen la adecuación de las políticas educativas, la preparación del personal docente, el apoyo institucional y la disponibilidad de recursos.

Se presenta los resultados de estadísticos descriptivos de los factores críticos que influyen en la educación inclusiva, evaluados a través de tres dimensiones: cognitivo, afectivo-emocional y acción conductual. Las facetas abordadas en este trabajo de investigación se derivan de las categorías previamente mencionadas. La faceta de dominio A se centra en las dimensiones de las actitudes, abarcando los aspectos cognitivo (A1), afectivo/emocional (A2) y conductual (A3). La faceta de dominio B hace referencia a los agentes y escenarios involucrados en el proceso educativo, incluyendo al docente (B1), el estudiante (B2), el aula (B3) y la institución educativa (B4). Por último, la faceta de dominio C engloba los elementos didácticos, tales como las estrategias (C1), los recursos o materiales (C2) y los ambientes de aprendizaje (C3).

La educación inclusiva plantea desafíos y oportunidades para los docentes en formación, quienes

deben reflexionar sobre su rol en la creación de ambientes de aprendizaje equitativos y accesibles para todos los estudiantes. El cuestionario aborda diversas percepciones en torno a la enseñanza inclusiva, explorando desde la preparación pedagógica y el uso de estrategias flexibles hasta preocupaciones sobre disciplina, carga de trabajo y disponibilidad de recursos. Asimismo, indaga sobre la disposición de los futuros docentes para adaptar sus prácticas y promover una enseñanza que favorezca la participación y el aprendizaje de toda la comunidad estudiantil.

El análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario permite identificar tendencias y percepciones de los docentes en formación sobre la educación inclusiva (Tabla 1). Las preguntas relacionadas con la percepción de la educación inclusiva como un beneficio general muestran medias altas. Como son, *pre_4* (4.09) y *pre_8* (4.14) reflejan una valoración positiva de la inclusión como un factor que favorece el aprendizaje y la convivencia. Del mismo modo, *pre_16* (4.00) indica que los encuestados reconocen la importancia de la cualificación para asumir aulas inclusivas.

Algunas preguntas revelan preocupaciones en los docentes en formación. *pre_5* (2.52) y *pre_17* (2.76) muestran que existe cierto desacuerdo con la idea de que solo los estudiantes con discapacidad se benefician de la inclusión. Además, *pre_30* (2.76) y *pre_12* (2.93) reflejan inquietudes sobre el impacto de la educación

inclusiva en la planificación y el tiempo disponible para atender a todos los estudiantes. Las respuestas a preguntas como *pre_18* (3.92) y *pre_19* (4.05) indican que los futuros docentes están abiertos a adaptar sus métodos de enseñanza para facilitar la inclusión. Asimismo, *pre_25* (3.77) y *pre_27* (3.90) evidencian una actitud favorable hacia el empleo de estrategias que

fomenten la diversidad y la participación en el aula. Las preguntas que abordan la disponibilidad de materiales y recursos presentan valores moderados. *pre_28* (3,64) y *pre_29* (3,52) sugieren que los docentes en formación consideran que las instituciones deben mejorar en este aspecto para facilitar la educación inclusiva.

Tabla 1
Estadística descriptiva de los ítems de las facetas de dominio

<i>Pregunta</i>	<i>Facetas</i>	<i>Rango</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Varianza</i>
pre_1	A1-B1	4	1	5	3.94	1.356	1.839
pre_2	A1-B2	4	1	5	2.62	1.206	1.454
pre_3	A1-B1	4	1	5	2.98	1.247	1.555
pre_4	A1-B2	4	1	5	4.09	1.203	1.448
pre_5	A1-B2	4	1	5	2.52	1.174	1.377
pre_6	A1-B3	4	1	5	3.03	1.091	1.190
pre_7	A1-B3	4	1	5	3.82	0.999	0.998
pre_8	A1-B4	4	1	5	4.14	1.060	1.123
pre_9	A2-B1	4	1	5	2.77	1.148	1.317
pre_10	A2-B1	4	1	5	3.04	1.134	1.286
pre_11	A2-B3	4	1	5	3.26	1.073	1.151
pre_12	A2-B4	4	1	5	2.93	1.177	1.386
pre_13	A2-B4	4	1	5	3.08	1.129	1.274
pre_14	A2-B3	4	1	5	2.82	1.210	1.463
pre_15	A3-B1	4	1	5	3.81	0.956	0.914
pre_16	A2-B2	4	1	5	4.00	0.901	0.812
pre_17	A3-B2	4	1	5	2.76	1.186	1.407
pre_18	A3-B3	4	1	5	3.92	0.964	0.929
pre_19	A3-B3	4	1	5	4.05	0.975	0.952
pre_20	A3-B4	4	1	5	3.98	0.971	0.942
pre_21	A3-B4	4	1	5	3.79	1.038	1.078
pre_22	A3-B4	4	1	5	3.27	1.180	1.392
pre_23	A1-C1	4	1	5	3.05	1.176	1.384
pre_24	A2-C3	4	1	5	3.09	1.206	1.455
pre_25	A1-C3	4	1	5	3.77	0.979	0.959
pre_26	A2-C1	4	1	5	3.28	1.049	1.100
pre_27	A1-C1	4	1	5	3.90	0.952	0.907
pre_28	A1-C2	4	1	5	3.64	1.011	1.021
pre_29	A2-C2	4	1	5	3.52	1.103	1.216
pre_30	A2-C1	4	1	5	2.76	1.110	1.233
pre_31	A3-C1	4	1	5	3.11	1.092	1.192
pre_32	A3-C2	4	1	5	3.31	1.127	1.270
pre_33	A3-C3	4	1	5	4.13	0.975	0.951

Nota. La tabla presenta estadística descriptiva de cada una de las preguntas que formaron parte del cuestionario

A continuación (ver Tabla 2), se presenta las medias y desviación típica de las facetas de dominio de dos universidades en donde estudiantes se están formando

para convertirse en docentes de educación primaria y básica, esto ayuda a comprender dos muestras distintas acerca del tema a investigar.

Tabla 2
Medias y desviación típica de las facetas de dominio

Facetas de dominio		UEB		UTEQ	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<i>Total</i>		3.42	1.12	3.40	1.07
Dimensiones de las actitudes	Cognoscitivo	3.45	1.15	3.46	1.09
	Afectivo/Emocional	3.19	1.15	3.07	1.06
	Incidadores a la acción/Conductual	3.60	1.06	3.62	1.03
Agentes y escenarios involucrados en el proceso educativo	Docente	3.35	1.19	3.27	1.13
	Estudiante	3.20	1.17	3.19	1.09
	Aula	3.49	1.09	3.48	1.00
	Institución	3.51	1.13	3.55	1.05
Elementos didácticos	Estrategias	3.27	1.08	3.19	1.09
	Recursos o materiales	3.53	1.09	3.48	1.09
	Ambientes de aprendizaje	3.66	1.05	3.63	1.07

Nota. La tabla presenta medias y desviación típica de las facetas de dominio de la Universidad Estatal de Bolívar (UEB) y la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ).

El análisis de las percepciones de los docentes en formación en la UEB y UTEQ muestra una tendencia general similar en ambas instituciones respecto a la educación inclusiva (Tabla 2). Sin embargo, hay ligeras variaciones en algunas dimensiones clave.

En las dimensiones de las actitudes, los docentes en formación presentan puntuaciones similares en el componente cognoscitivo (UEB: 3.45; UTEQ: 3.46), esto sugiere que ambos grupos poseen un nivel de conocimiento comparable sobre la inclusión. Sin embargo, en la dimensión afectivo/emocional, los docentes de la UEB (3.19) muestran una actitud ligeramente más positiva que los de la UTEQ (3.07), pues en la primera institución hay una mayor predisposición emocional hacia la inclusión del alumnado.

Por otro lado, en la dimensión conductual, los resultados son los más altos en ambas universidades (UEB: 3.60; UTEQ: 3.62), indica que los docentes en formación están dispuestos a implementar acciones concretas para fomentar la educación inclusiva. Cuando se analiza la percepción de los diferentes agentes y escenarios educativos, se observa que la valoración del docente es ligeramente más alta en la UEB (3.35) que en la UTEQ (3.27), lo que podría reflejar una mayor confianza en el rol del maestro en la educación inclusiva. En cuanto al estudiante, las

percepciones son casi idénticas en ambas universidades (UEB: 3.20; UTEQ: 3.19) existe una visión compartida sobre el papel del alumnado en la inclusión.

El aula y la institución son valoradas de manera similar en ambas universidades, con la percepción de que la institución juega un papel clave en la implementación de la educación inclusiva (UEB: 3.51; UTEQ: 3.55). En cuanto a las estrategias, los docentes en formación de la UEB (3.27) tienen una valoración ligeramente más alta que los de la UTEQ (3.19), esto podría sugerir que en la primera universidad hay una percepción más favorable hacia la implementación de metodologías inclusivas. Los recursos y materiales son valorados de manera similar en ambas instituciones (UEB: 3.53; UTEQ: 3.48), lo que indica que los docentes en formación en ambas universidades consideran que se cuenta con una cantidad aceptable de herramientas para la educación inclusiva.

Por último, los ambientes de aprendizaje tienen la valoración más alta dentro de los elementos didácticos en ambas universidades (UEB: 3.66; UTEQ: 3.63), pues indica que los futuros docentes perciben que las condiciones físicas y estructurales de las aulas pueden favorecer la inclusión. Se presenta un análisis de Prueba t de muestras emparejadas para el análisis de las percepciones en diferentes universidades en sus dimensiones actitudinales.

Tabla 3
Prueba t de muestras emparejadas de las facetas de dominio

<i>Medidas</i>	<i>Cognoscitivo</i>		<i>Afectivo/Emocional</i>		<i>Conductual</i>	
	<i>UEB</i>	<i>UTEQ</i>	<i>UEB</i>	<i>UTEQ</i>	<i>UEB</i>	<i>UTEQ</i>
Media	3.45	3.46	3.19	3.07	3.60	3.62
Varianza	0.22	0.48	0.12	0.24	0.16	0.27
Observaciones	12.00	12.00	7.00	7.00	10.00	10.00
Coeficiente de correlación de Pearson	0.98		0.98		0.98	
Diferencia hipotética de las medias	0.00		0.00		0.00	
Grados de libertad	11.00		6.00		9.00	
Estadístico t	-0.10		1.77		-0.56	
P(T<=t) una cola	0.46		0.06		0.30	
Valor crítico de t (una cola)	1.80		1.94		1.83	
P(T<=t) dos colas	0.92		0.13		0.59	
Valor crítico de t (dos colas)	2.20		2.45		2.26	

Nota. La tabla presenta la prueba t de muestras emparejadas de las facetas de dominio de la UEB y UTEQ.

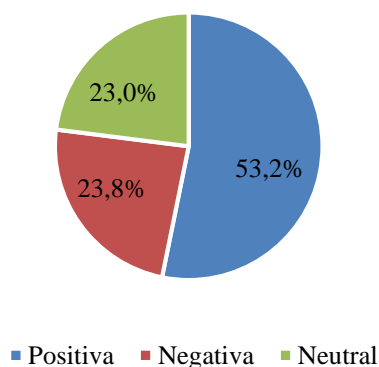
Los resultados de la correlación de Pearson de los factores cognitivo, afectivo-emocional y de acción conductual revelan relaciones significativas entre estas dimensiones clave en la educación inclusiva en las dos universidades de estudio (Tabla 3). El análisis de las dimensiones actitudinales en ambas universidades revela información clave sobre las percepciones de los docentes en formación con respecto a la educación inclusiva. La dimensión cognoscitiva mide el nivel de conocimiento que los docentes en formación tienen sobre la educación inclusiva, la media es similar (UEB: 3.45; UTEQ: 3.46), lo que indica que los participantes de ambas instituciones poseen un conocimiento neutral sobre el tema. El análisis de la prueba t muestra un valor de -0.10, con una p-valor bilateral de 0.92; pues no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambas universidades en esta dimensión.

En la dimensión afectivo/emocional se evalúan las actitudes emocionales hacia la inclusión. La media en la UEB (3.19) es ligeramente superior a la de la UTEQ (3.07), esto sugiere que los docentes en formación de la UEB tienen una disposición emocional más positiva hacia la inclusión en comparación con los de la UTEQ. Sin embargo, la varianza es mayor en la UTEQ (0.24) en comparación con la UEB (0.12), demostrando una mayor dispersión en las respuestas de los docentes de la UTEQ, es decir, hay más diversidad de opiniones dentro de este grupo. El estadístico t para esta

dimensión es 1.77; con una p-valor bilateral de 0.13 aunque existe una diferencia entre las medias, esta no alcanza el nivel de significancia convencional ($p < 0.05$). Sin embargo, la tendencia sugiere que la actitud afectiva hacia la educación inclusiva en la UEB es más favorable.

La dimensión conductual mide la disposición de los docentes en formación para implementar estrategias y acciones inclusivas en el aula. La media en ambas universidades es alta (UEB: 3.60; UTEQ: 3.62), indicando que los participantes de ambas instituciones tienen una actitud favorable hacia la aplicación de prácticas inclusivas. La varianza es mayor en la UTEQ (0.27) en comparación con la UEB (0.16) demostrando que en la UTEQ hay una mayor variabilidad en la disposición a actuar de manera inclusiva como docente. El estadístico t es -0.56, con una p-valor bilateral de 0.59 confirma que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos universidades en esta dimensión. Finalmente se puede obtener una tendencia general de las respuestas, la misma que permite conocer el patrón de comportamiento de los elementos que se están evaluando, en este estudio el total de participantes es de 262 personas; los datos demuestran que hay una actitud positiva con respecto a las estrategias a ser utilizadas de educación inclusiva, el cual permitirá desarrollar diferentes estrategias pedagógicas para las aulas inclusivas.

Figura 1
Tendencia general de las respuestas percibidas en la encuesta



En general, los resultados reflejan una actitud predominantemente positiva hacia la inclusión educativa, aunque persisten preocupaciones sobre la carga de trabajo, los recursos disponibles y la efectividad de las estrategias didácticas. Las percepciones de los docentes en formación en ambas universidades son bastante similares, con ligeras diferencias en la dimensión afectiva y en la percepción

del rol docente. También, reflejan una disposición favorable hacia la educación inclusiva, aunque con oportunidades de mejora en la provisión de estrategias didácticas y recursos. Esto sugiere la importancia de fortalecer la formación emocional y metodológica en la inclusión para garantizar una implementación más efectiva en el aula.

Discusión

A pesar de los debates teóricos sobre la equidad y la igualdad en la educación, sugieren que estas dimensiones tienen un rol activo en la dinámica del aula y en la forma en que los estudiantes se comportan, responden y se integran dentro del entorno educativo. Como lo señala García-Saavedra (2021) la equidad en educación debe enfocarse en proporcionar los recursos necesarios según las características individuales y los resultados de este estudio parecen apoyar esta visión al mostrar que factores específicos influyen en el éxito estudiantil. Pues solo contar con docentes con ligero conocimiento acerca de la educación no es suficiente, se debe tener en cuenta diferentes herramientas y dimensiones actitudinales (Sánchez et al., 2021), así como se lo han identificado en la presente investigación, destacando actitudes cognoscitivas, afectivas/ emocionales y conductuales.

El análisis de los factores cognitivos y conductuales poseen relación significativa, esto concuerda con la literatura, donde se ha debatido extensamente que la equidad no solo debe verse como una distribución uniforme de recursos, sino también como una respuesta a las diferencias individuales que permiten la igualdad de oportunidades (Alarcón-Leiva et al., 2020). Los

resultados de este estudio subrayan la necesidad de que los programas de educación inclusiva no solo se enfoquen en los aspectos cognitivos, sino que también aborden las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Esto se refleja en las ideas planteadas por Van Mieghem et al. (2018) sobre la importancia de crear un entorno integral y de apoyo para el aprendizaje.

Además, la relevancia de los programas inclusivos debe tener una perspectiva amplia para garantizar que no existan brechas en el acceso y la participación de los estudiantes (Cavalcante de Sousa et al., 2020). Como argumentan Sánchez González et al. (2021) la inclusión efectiva requiere un enfoque que no solo reconozca la diversidad, sino que también aborde las desigualdades en todos sus tipos. Sin embargo, los datos también revelan que, aunque existe un esfuerzo por parte de los docentes en formación para implementar la educación inclusiva, la falta de recursos y formación adecuada sigue siendo un desafío clave, como lo indican Alfonso (2021) y García-Saavedra (2021). Esto es evidente en la variabilidad observada en los resultados del factor cognoscitivo, que podría estar relacionada con la falta de recursos educativos suficientes para atender a la

diversidad de estudiantes en estos entornos (Molina Marín, 2019). Este estudio, resalta la diversidad de casos, debido a que, se tomó la perspectiva de estudiantes de dos instituciones de educación superior. A su vez, Van Mieghem et al. (2018) sugieren que la capacitación docente y el apoyo institucional son fundamentales para mejorar la implementación de estos programas.

El debate sobre la efectividad de los programas de educación inclusiva, mencionado por autores como Azzi & Gascón (2023) se reflejan en los resultados de este análisis. Aunque los programas inclusivos están diseñados para promover la equidad y el éxito estudiantil, las percepciones de los docentes en formación sobre la implementación y los resultados efectivos de estas medidas siguen siendo ambiguas (Paladines & Agramonte, 2024). Esto sugiere una desconexión entre la teoría y la práctica, lo cual puede ser abordado mediante una evaluación continua y un ajuste de las políticas de inclusión (García-Martínez & Chen-Quesada, 2024).

En el contexto más amplio de la educación inclusiva, como lo destacan Montero Caro (2021) y Paucar (2023), muestran que la inclusión no solo es un mecanismo para garantizar el derecho a la educación, sino un pilar fundamental para el progreso social. Los resultados de este estudio refuerzan la idea de que la inclusión educativa no debe limitarse a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que debe fomentar su participación y su desarrollo integral (Vértiz-Osores et al., 2019). Esto implica no solo atender las necesidades académicas, sino también las afectivas y conductuales, un enfoque que permite maximizar el potencial de cada estudiante en el marco de un entorno equitativo y respetuoso de la diversidad (Toalombo, 2024).

Hurtado Flores et al. (2025) presenta una investigación analizando el papel de los docentes universitarios en la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas destacando la necesidad de un compromiso institucional y personal para atender la diversidad del aula garantizando así la equidad educativa y sus resultados sugieren que para que la educación inclusiva sea real es esencial adoptar políticas institucionales comprometidas a reforzar la formación tanto del docente como del alumno y fomentar así una cultura de respeto por la diversidad y que esta trascienda las aulas. El análisis de los resultados revela que existe un consenso importante sobre la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas para abordar las demandas de un aula inclusiva.

Los resultados del estudio reflejan que los docentes en formación poseen una noción general sobre la educación inclusiva, pero aún presentan limitaciones en cuanto a la aplicación de estrategias concretas para su implementación en el aula. Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer la formación docente en este ámbito, puesto que la preparación adecuada de los futuros profesores es clave para combatir las barreras educativas y reducir la brecha de inclusión en los entornos escolares (Ávila & Herrera, 2020).

Si bien los participantes del estudio reconocen la relevancia de la educación inclusiva y muestran actitudes favorables hacia su aplicación, la falta de conocimientos profundos y herramientas prácticas podría dificultar su desempeño como docentes en contextos diversos. Además, es crucial que los futuros docentes desarrollen competencias para identificar las necesidades de sus estudiantes y diseñar estrategias que promuevan un aprendizaje equitativo y accesible para todos. Esto implica la capacitación en uso de recursos didácticos inclusivos, adaptación curricular y aplicación de tecnologías de asistencia, así como el fomento de una actitud proactiva en la construcción de espacios de aprendizaje más diversos y equitativos (Zambrano et al., 2022).

Conclusiones

Los resultados obtenidos destacan la importancia de abordar la educación inclusiva desde un enfoque integral, considerando no solo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y la equidad. La evidencia sugiere que estos factores están interrelacionados y juegan un papel crucial en el éxito académico y personal de los estudiantes en entornos inclusivos. Esto refuerza la necesidad de diseñar programas educativos que reconozcan y respondan a la diversidad individual, promoviendo un ambiente de aprendizaje que no solo sea accesible, sino también equitativo para todos.

Las diferencias observadas en las dimensiones cognitivas y emocionales sugieren que los sistemas educativos deben implementar políticas que mitiguen las desigualdades, proporcionando recursos y apoyo diferenciados según las necesidades específicas de cada grupo. Esto resalta el papel clave que tienen los docentes y las instituciones para fomentar un entorno inclusivo que promueva la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

No obstante, aún persiste una brecha metodológica significativa en la evaluación efectiva de la educación inclusiva. Los modelos actuales, aunque útiles, no

logran capturar completamente la complejidad de las interacciones entre las diferentes variables que influyen en el éxito estudiantil en contextos inclusivos. Esta limitación impide que los programas educativos sean realmente efectivos para atender las diversas necesidades del alumnado. Es necesario desarrollar herramientas de evaluación más completas y dinámicas que integren múltiples dimensiones del aprendizaje y del desarrollo estudiantil, permitiendo una implementación más precisa de estrategias inclusivas que garanticen una educación de buena calidad para todos.

Existen limitaciones de estudio, pues no es posible implementar políticas y programas educativos plenamente efectivos que aborden la diversidad de las necesidades estudiantiles, debido a contextos educativos distintos con posibles variaciones culturales, económicas y sociales que podrían influir en la experiencia educativa. El análisis descriptivo de los datos respalda la idea de que, aunque los docentes en formación reconocen la necesidad de evolucionar y adaptar las estrategias para atender la diversidad en las aulas, también existen barreras y preocupaciones significativas. Los resultados indican que un enfoque integral para la formación docente y la reforma curricular es esencial para fortalecer la implementación

de la educación inclusiva. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para la discusión en el artículo científico, al subrayar tanto los avances en la percepción de inclusión educativa como los retos que deben ser abordados para lograr una verdadera integración.

A partir de los hallazgos obtenidos, futuras líneas de investigación podrían centrarse en el desarrollo y validación de modelos integrales de evaluación de la educación inclusiva que consideren las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales del aprendizaje. Es necesario profundizar en estudios longitudinales que analicen el impacto a largo plazo de políticas inclusivas en diversos contextos educativos, considerando las particularidades regionales y socioculturales. Asimismo, se sugiere investigar la eficacia de programas de formación docente enfocados en competencias inclusivas, así como explorar nuevas metodologías pedagógicas adaptativas que respondan a la heterogeneidad del estudiantado. Finalmente, sería pertinente examinar cómo la participación activa de la comunidad educativa incluyendo familias, estudiantes y agentes externos puede fortalecer la implementación sostenible de prácticas inclusivas en distintos niveles del sistema educativo.

Referencias

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusion of migrant students: A challenge for school management. *Praxis Educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.15.15092.049>
- Alfonzo, N. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2, 96–120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960574>
- Ávila García, Y., & Herrera Meza, S. R. (2020). Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 27–41. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.3>
- Azzi, G., & Gascón, T. (2023). Modelo educativo comunitario: fortaleciendo a educação desde a participação social. *Revista Educação em Páginas*, 2(2), 1–15. <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13292>
- Bilsky W, (2002). *La teoría de facetas: Investigaciones Básicas y Aplicaciones Paradigmáticas*. https://www.researchgate.net/publication/266036683_LA_TEORIA_DE_LAS_FACETAS_INFORMACIONES_BASICAS_Y_APLICACIONES_PARADIGMATICAS
- Bonilla Jurado, D. M., Zambrano Pintado, R. N., & Moncayo Cueva, H. L. (2023). Desarrollo profesional continuo de docentes para actividades en los Institutos Tecnológicos: una revisión literaria. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 27–39. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.647>
- Buitrago, L., Laverde, G., Amaya, L., & Hernández, S. (2022). Pensamiento computacional y educación STEM: Reflexiones para una educación inclusiva desde las prácticas pedagógicas. *Panorama*, 16(30), 199–223. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3134>

- Cavalcante de Sousa, M. S., Sousa dos Santos, L., & Sousa dos Santos, L. (2020). Uso do Software HagaQuê como apoio na produção textual aos alunos com déficit cognitivo. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 69–83. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.6>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207–218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- García-Martínez, J. A., & Chen-Quesada, E. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para la promoción de la educación inclusiva. *Innovaciones Educativas*, 26(41), 114–131. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5191>
- García-Saavedra, I. E. (2021). Estrategias de intervención dirigidas a los docentes para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Dominio de Las Ciencias*, 7(1), 520–542. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1657>
- Glatzel, G. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 79–98.
- González, L. (2023). Evaluación de la conexión entre la administración educativa participativa y la excelencia en la enseñanza en instituciones públicas de América Latina. *Emergentes - Revista Científica*, 3(1), 132–150. <https://doi.org/10.60112/erc.v3i1.25>
- González, D., & Salazar, J. (2021). La analítica académica y la toma de decisiones en educación superior. *Veritas & Research*, 3(2), 122–133. <http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path%5B%5D=91>
- Hernández, L. C. (2020). Liderazgo sostenible como estrategia de cambio en el sistema educativo venezolano. *Revista Tecnológica- Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 26–32. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/85>
- Hurtado Flores, V. F., Albiño Ortega, M. M., Aguilera Peña, R. A., & Mestanza Segura, P. A. (2025). Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva: un compromiso con la diversidad. *Reincisol*, 4(7), 892–918. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)892-918](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)892-918)
- Mendoza-Zambrano, M. G., Meza-Montes, J. K., & Mendoza -Zambrano, L. C. (2023). Medios interactivos en la enseñanza de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a una discapacidad: Beneficios y Desafíos Inclusivos. *MQRInvestigar*, 7(2), 1750–1772. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.2.2023.1750-1772>
- Molina Marín, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>
- Montero Caro, M. D. (2021). Education, Open Government and progress: The Sustainable Development Goals (SDGs) in education. A critical view of LOMLOE. *Revista de Educacion y Derecho*, 23, 1–26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Paladines Flores, Y. E., & Agramonte Rosell, R. de la C. (2024). La Inclusión escolar: la importancia de la capacitación docente en la implementación de adaptaciones curriculares. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2468>
- Paucar, C. (2023). Marco normativo de educación indígena en el Ecuador. *Polo Del Conocimiento*, 8(8), 1215–1248. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152399>
- Regatto-Bonifaz, J., & Viteri-Miranda, V. M. (2022). Análisis de las estrategias de enseñanza multimodal en los estudiantes universitarios del Ecuador. *Veritas & Research*, 4(1). <http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path%5B%5D=105>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Inclusive education: A systematic review of research in students, teachers, families and institutions and its implications for educational guidance. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.31.NUM.3.2020.29263>

- Rivero Castro, M. D. R., & Medeiros, M. P. (2023). ¿Calidad en la Formación Inicial Docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3).
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1248>
- Sánchez González, L., Echeita Sarrionandia, G., Martín Ortega, E., & Simón Rueda, C. (2021). Lecciones de estudio como estrategia de formación docente y herramienta para el cambio de concepciones: Una experiencia de inclusión en Educación Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 223–239.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/751>
- Toalombo, O. (2024). Guía práctica para docentes: herramientas innovadoras para disminuir la deserción de estudiantes con necesidades educativas especiales del sistema educativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2).
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1893>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M. A., Vértiz-Osores, J. J., & Alain, L. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 146–164.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>
- Wisner Glusko, D. C. (2020). Derecho a la educación y acceso a Internet en la Agenda 2030: un binomio imprescindible en tiempos de pandemia. In *Derechos humanos ante los nuevos desafíos de la globalización*. (pp. 1687–1702). Dykinson.
- Zambrano Ponce, D. O., & Conforme, M. E. (2023). Educación y equidad: diseñando un plan integral para un futuro educativo inclusivo. *Polo Del Conocimiento*, 8(11), 1239–1274.
<https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6260>
- Zambrano, R., Moncayo, H., López, S., & Bonilla, D. (2022). La estimulación temprana como programa neurológico en las habilidades y destrezas del lenguaje en niños de educación inicial en Ecuador. *Retos*, 44, 252–263.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8130191>

Anexos

Cuestionario empleado para la investigación

Por favor, marque con una X la opción que más se acerque a su opinión sobre las siguientes afirmaciones:

1. El docente de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes.
2. Creo que la educación inclusiva está dirigida únicamente a los estudiantes con discapacidad y aquellos pertenecientes a minorías étnicas.
3. El éxito de la educación inclusiva depende exclusivamente del docente.
4. La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula.
5. Los únicos estudiantes beneficiados en un aula inclusiva son aquellos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje.
6. Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regular/ tradicional.
7. En las aulas inclusivas se trabajan contenidos más variados y llamativos.
8. Todas las escuelas deberían ser inclusivas.
9. Desearía poder trabajar únicamente en un aula regular/tradicional.
10. Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades.
11. Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudio.
12. Me inquieta que la educación inclusiva sea una política educativa obligatoria.
13. Me molesta que las escuelas no puedan determinar de forma autónoma qué estudiantes ingresan a esta.

14. Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas.
15. Estoy dispuesto a cualificarme para asumir un aula inclusiva.
16. Si los estudiantes pudieran tener acceso a educación especializada de acuerdo a sus características, tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación.
17. Yo no sugeriría una escuela inclusiva para un estudiante normal.
18. Estoy dispuesto a emplear organizaciones flexibles de aula para favorecer el aprendizaje y participación de todos mis estudiantes.
19. Acondicionaría mi aula de clase para facilitar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.
20. Las escuelas deben implementar estrategias de educación continua para asumir la educación inclusiva.
21. Las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.
22. Debería haber escuelas inclusivas y escuelas regulares/tradicionales.
23. En las aulas inclusivas se deben emplear las mismas estrategias didácticas que en un aula regular/tradicional.
24. Siento que los ambientes de aprendizaje no son esenciales para el desarrollo exitoso de las aulas inclusivas.
25. Los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva.
26. Me preocupa que las estrategias necesarias para un aula inclusiva sean muy complejas y dispendiosas para desarrollar.
27. Estoy convencido de que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula.
28. Las escuelas no cuentan con el suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva.
29. Me sentiría frustrado si la escuela no me suministrara los recursos requeridos para atender un aula inclusiva.
30. Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes.
31. Como docente de aula inclusiva seguiría empleando las mismas estrategias de enseñanza que conozco.
32. Sin material especializado no puedo desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva.
33. Estaría dispuesto a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.