



Uleam
UNIVERSIDAD LAICA
ELOY ALFARO DE MANABÍ

Uleam | crece en
buenas manos

UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ

Creada mediante Ley No. 010 Reg. Of 313 del 13 de noviembre de 1985

FACULTAD DE EDUCACIÓN, TURISMO, ARTES Y HUMANIDADES

CARRERA DE EDUCACIÓN

BÁSICA

PROYECTO

**“Percepciones y roles docentes en el discurso para promover la
Educación inclusiva”**

Autor/a:

Emily Nicole Choez Figueroa

Docente tutor:

Lic. Rosa Jhesenia Sacoto Loor, PhD.

Manta - Manabí - Ecuador

2024-2025



Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades

“Percepciones y roles docentes en el discurso para promover la educación inclusiva”

Trabajo de proyecto de investigación presentado por: Emily Nicole Choez Figueroa
Tutor: Dra. Rosa Jhesenia Sacoto Loor, PhD

CERTIFICACIÓN

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí,

CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular bajo la autoría del estudiante CHOEZ FIGUEROA EMILY NICOLE, legalmente matriculado en la carrera de EDUCACIÓN BÁSICA, período académico 2025-2026(1), cumpliendo el total de 384 horas, cuyo tema del proyecto o núcleo problémico es "PERCEPCIONES DOCENTES EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA"

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Manta, Martes, 22 de julio de 2025.

Lo certifico,

SACOTO LOOR ROSA JHESENIA

Docente Tutor

DEDICATORIA

Me nace dedicar este trabajo de investigación a mi Dios, sin el nada es posible, a mi padre el Sr. Juan Choez, un hombre fuerte y trabajador, gracias a su esfuerzo, entrega y ardua labor para llevarme por el camino correcto, sus malanoches y todo su trabajo están dando frutos.

A mi madre la Sra. Isabel Figueroa, una gran mamá, amiga y confidente, gracias por todo su apoyo, esmero y confianza, sé que nos esperan grandes logros. A mi hermana Bianca Choez que la amo con toda mi vida.

De igual manera a mi tutora la Dra. Jhesenia Sacoto, una persona dedicada y entregada por su trabajo, su apoyo y consejos fueron una guía, gracias por haberme acompañado en este proceso.

Sin dejar atrás a todas las personas que me acompañaron en estos momentos, mi familia materna y paterna, Sun Nicolas, esto es por todo ustedes, gracias.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, por brindarme sus instalaciones, docentes y recursos para poder convertirme en una persona formada y capacitada.

A las unidades educativas del cantón Puerto López que participaron en este proyecto, gracias por abrirme sus puertas y participar con buena actitud.

A mi familia de manera general, por impulsarme a seguir mis sueños y nunca dejarme sola en este arduo camino.

ÍNDICE

CERTIFICACIÓN	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT.....	viii
1. Introducción.....	1
2. Fundamentación teórica.....	6
2.1. Rol del docente como actor clave para la inclusión educativa	10
2.1.1 Formación docente, actitud y prácticas pedagógicas inclusiva	12
2.2 Discurso docente: Inclusión educativa y educación inclusiva: una comprensión clave para el cumplimiento del derecho a la educación	14
3. Diseño metodológico.....	18
3.1. Unidades de análisis	18
3.2. Instrumentos de recogida de información	19
3.3. Procesamiento de análisis.....	20
3.4. Consideraciones éticas.....	21
4. Resultados.....	21
4.1. Valoración de la Dimensión 1 Percepciones docentes sobre su rol en el discurso. 21	
Valoración de la Dimensión 2 Percepciones docentes sobre su rol en el discurso en base al género	31
4.2. Discusión de los resultados	32
5. Conclusiones.....	34
5.1. Conclusiones.....	34
5.2. Recomendaciones	35

6. Referencias	36
ANEXOS	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Percepciones de docente por institución	21
Tabla 2 Percepciones de docentes por género	29

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Ilustración 1 El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase	22
Ilustración 2 Los docentes de educación especial enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales mejor que el resto de los profesores.	24
Ilustración 3 La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales.	26
Ilustración 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases.....	28
Ilustración 5 La conducta en clase de un estudiante con NEE requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes.	31

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Autorización de las instituciones educativas	42
Anexo 2 : Instrumentos de investigación	45
Anexo 3: Caracterización de las instituciones	46
Anexo 4: Evidencias fotográficas	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Visita a la U.E.F. Provincia de Manabí.....	49
Gráfico 2 Visita a la U.E.F. Isidoro Barriga.....	50
Gráfico 3 Visita a la U.E.F. César Quimis Choez	50
Gráfico 4 Visita a la E.E.B. Coronela Chávez Mora.....	50

RESUMEN

La inclusión es un derecho fundamental y un eje del Objetivo de Desarrollo Sostenible según la dimensión 4, sin embargo, persisten barreras estructurales, actitudinales y pedagógicas que dificultan su aplicación real. A nivel global y nacional, los estudiantes con discapacidad enfrentan altas tasas de exclusión escolar, baja adquisición de competencias básicas y limitada continuidad educativa. En Ecuador, solo el 48,3 % de personas con discapacidad culmina la educación básica, y apenas el 16 % accede a la educación superior. La presente investigación aborda la percepción docente sobre la educación inclusiva, a través de su discurso en cuatro unidades educativas del cantón Puerto López, provincia de Manabí, Ecuador. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-comparativo, con una muestra de 74 docentes. El instrumento utilizado fue un cuestionario adaptado de Verdugo et al. (2016), con escala Likert y alta confiabilidad. Los datos fueron procesados en SPSS, por la distribución de los datos, se aplicaron pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Los resultados visibilizan las diferencias en las percepciones docentes por institución y género, así como los desafíos en la formación, recursos, y estrategias pedagógicas. Si bien este estudio estuvo enfocado en la percepción de los docentes con respecto a la inclusión, se deduce que el discurso docente está en relación con sus percepciones. También, promueve una reflexión crítica sobre el rol docente y su impacto en entornos inclusivos, aportando evidencia para mejorar la calidad educativa en contextos vulnerables.

Palabras clave: *Educación inclusiva, formación docente, necesidades educativas, actitud del docente, estrategias educativas*

ABSTRACT

Inclusion is a fundamental right and a core component of Sustainable Development Goal 4. However, structural, attitudinal, and pedagogical barriers persist, hindering its effective implementation. At both global and national levels, students with disabilities face high rates of school exclusion, limited acquisition of basic skills, and restricted educational progression. In Ecuador, only 48.3% of people with disabilities complete basic education, and a mere 16% access higher education. This research explores teachers' perceptions of inclusive education, as reflected in their discourse across four educational institutions in the canton of Puerto López, Manabí province, Ecuador. The study adopted a quantitative, descriptive-comparative approach, with a sample of 74 teachers. The instrument used was a questionnaire adapted from Verdugo et al. (2016), based on a Likert scale and demonstrating high reliability. Data were processed using SPSS, and due to the distribution of the data, non-parametric tests (Mann–Whitney U and Kruskal–Wallis) were applied. The results highlight differences in teachers' perceptions based on institution and gender, as well as challenges related to training, resources, and pedagogical strategies. Although this study focused on teachers' perceptions of inclusion, it is inferred that their discourse is closely linked to those perceptions. Furthermore, it encourages critical reflection on the teaching role and its impact in inclusive environments, providing evidence to support the improvement of educational quality in vulnerable contexts.

Keywords: Inclusive education, teacher training, educational needs, teacher attitude, educational strategies.

1. Introducción

La educación inclusiva es un derecho reconocido internacionalmente y se considera imprescindible para alcanzar una enseñanza de calidad para todos. Según la UNESCO (2020), los docentes desempeñan un rol fundamental como agentes de cambio, pues su percepción y discurso pueden facilitar o entorpecer la verdadera inclusión. A pesar de los avances normativos, persisten barreras estructurales y actitudinales que limitan la implementación efectiva de prácticas inclusivas en las escuelas alrededor del mundo.

Por su parte, la inclusión educativa enfrenta retos significativos relacionados con la actitud y percepción social hacia la diversidad en las aulas. De acuerdo con Navarrete (2025), en muchos países persiste la discriminación y estigmatización de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que dificulta su plena participación y desarrollo dentro del sistema escolar regular. Esta situación refleja la necesidad urgente de promover cambios culturales y políticas públicas que fomenten ambientes escolares más inclusivos y respetuosos.

La promoción de la educación inclusiva está estrechamente vinculada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos. La percepción de los docentes y su rol en este proceso son esenciales para alcanzar este objetivo, ya que solo a través de un enfoque que valore y respete la diversidad de los estudiantes se pueden reducir las desigualdades en el acceso a la educación (Campos, 2025).

A nivel global se estima que uno de cada diez niños tiene alguna discapacidad; por otro lado, las cifras de acceso y permanencia en el sistema educativo son preocupantes en los países de ingresos bajos, cerca del 40 % de estos niños no asiste a la escuela primaria, y el

55 % queda fuera del nivel de secundaria básica (Vega, 2025). Estos datos advierten que la inclusión aún no es una garantía de los Estados.

Según el estudio de Selisko (2024) los estudiantes con discapacidad tienen 42 % menos probabilidades de adquirir habilidades básicas de lectura y matemáticas en comparación con sus pares sin discapacidad, y son 49 % más propensos a no haber asistido nunca a la escuela. Estos datos revelan que, aunque el discurso sobre inclusión ha ganado terreno a nivel global, las prácticas educativas aún no garantizan el acceso equitativo a una educación de calidad para todos.

De igual manera, muchos países latinoamericanos enfrentan marginación en la educación inclusiva. Por esta razón, algunos gobiernos preocupados por estas personas con discapacidad han propuesto nuevas políticas educativas para personas con discapacidad que incluyen el acceso a la educación; oportunidades sociales o culturales para millones de personas en el mundo (Martínez, 2024).

Según la Organización de Estados Iberoamericanos, más del 70% de los docentes en Latinoamérica reconocen que la falta de formación en diversidad e inclusión dificulta su capacidad para atender a estudiantes con necesidades especiales. A pesar de estos retos, la inclusión escolar ha avanzado, apoyada por políticas educativas en países como México, Chile y Brasil, que buscan integrar a estudiantes con discapacidades en aulas regulares (Valdes, 2025).

En el caso de Ecuador, la situación presenta avances importantes, pero aún enfrenta desafíos. Según datos del INEC (2022), más de 1,1 millones de personas viven con discapacidad en el país, lo que representa aproximadamente el 7 % de la población total. De

ese grupo, apenas el 48,3 % culmina la educación general básica, el 23,5 % accede al bachillerato y solo el 16 % ingresa a la educación superior.

El Mineduc, 2021, informó que, “62 431 estudiantes con discapacidad están matriculados en el sistema educativo nacional, lo que equivale al 78 % del total de niños en edad escolar con discapacidad”. Este esfuerzo ha sido respaldado por la implementación de Unidades de apoyo a la inclusión y la formación de más de 124 000 docentes capacitados en atención a la diversidad.

En definitiva, los datos reflejan que tanto a nivel internacional como nacional, el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva aún enfrenta limitaciones estructurales, pedagógicas y actitudinales. La alta tasa de exclusión escolar, la baja adquisición de competencias básicas y la limitada continuidad educativa evidencian que no basta con políticas o discursos formales.

Por otro lado, a nivel provincial el estudio de Jiménez (2025) detecto que “la provincia de Manabí presenta un 28,8% de personas con discapacidad. Por lo cual, las prácticas inclusivas fortalecen así el sentido de pertenencia de los estudiantes a las instituciones educativas de la provincia” (p.34). De este modo, se relacionan no solo con las oportunidades de aprendizaje, sino también con la participación en su entorno social y el colegio.

El estudio de Ponce (2020) menciona que “24 escuelas públicas de la provincia de Manabí, Ecuador, ofrecen un programa integral de apoyo psicoeducativo para niños con necesidades educativas especiales” (p.34). Sin embargo, esta cifra sigue siendo baja en relación con la demanda. Esto significa que los estudiantes con necesidades especiales tienen que esforzarse más para lograr su aprendizaje debido a las condiciones temporales que viven en su realidad.

Todo lo mencionado en los apartados anteriores, guarda relación con la problemática de este proyecto, donde se evidencia que varias unidades educativas del cantón Puerto López registran la existencia de casos de estudiantes con discapacidad que reciben clases con falta de preparación docente, falta de estrategias, métodos y técnicas para prestar servicio a esta población con discapacidad.

Asimismo, uno de los principales desafíos en las escuelas inclusivas en Puerto López es la escasa presencia de modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas. Esta carencia evidencia que muchos docentes no están suficientemente preparados para emplear métodos, estrategias pedagógicas y recursos adaptados a esta realidad. Como resultado, los procesos de aprendizaje y desarrollo de niños y jóvenes con discapacidad no se integran adecuadamente en el enfoque curricular de la educación nacional.

Justificación

La presente investigación analiza las percepciones y el rol del docente en el discurso que promueve la educación inclusiva en la U.E.F. Isidoro Barriga, la U.E.F. Provincia de Manabí del cantón Puerto López, E.E.B. Coronela Chávez Mora y U.E. César Quimis Choez. Para ello, es importante destacar que el proyecto beneficia directamente a estudiantes de grupos vulnerables y busca visibilizar los desafíos que enfrentan los docentes en su práctica diaria.

En este sentido, la importancia del proyecto radica en explicar las perspectivas del docente sobre la educación inclusiva desde su discurso, que seguro será en base a su formación, conocimientos, experiencias y vivencias.

Desde un enfoque teórico y metodológico riguroso, el proyecto se fundamenta en fuentes científicas actuales y utiliza un enfoque con métodos cuantitativos. Su valor práctico radica en su aporte a la mejora de la calidad educativa, al fomentar entornos inclusivos y equitativos donde todos los estudiantes puedan desarrollarse sin distinción social, cultural o económica. Conjuntamente, promueve la reflexión crítica sobre el papel docente en la transformación educativa.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes en su discurso respecto a la promoción de la educación inclusiva en las unidades educativas del cantón Puerto López?

¿Existen diferencias en las percepciones de los docentes sobre la educación?

¿Qué diferencias existen desde la perspectiva de género?

Objetivos de investigación

General

- Determinar la percepción que tienen los docentes en su discurso para detectar factores positivos o negativos en cuatro Unidades Educativas del cantón Puerto López de la provincia de Manabí durante el periodo 2024-2025

Específico

- Comparar las percepciones de los docentes por unidades educativas para identificar factores que incidan en el discurso desde un enfoque inclusivo.
- Analizar diferencias desde la perspectiva de género para medir percepciones entre los docentes.

Para determinar tanto los objetivos generales como específicos, la investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de campo y de corte transversal. El tipo de estudio fue descriptivo-comparativo, permitiendo observar y caracterizar las percepciones sin intervenir en los fenómenos estudiados, además de realizar comparaciones entre instituciones y por género.

2. Fundamentación teórica

La educación inclusiva y la inclusión educativa se fundamentan en un sólido marco normativo internacional y nacional que asegura el derecho universal a una educación equitativa y de calidad. Según López (2022), la Declaración Universal de los Derechos Humanos estableció los cimientos para el acceso a una educación libre, obligatoria y sin discriminación, mientras que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad profundizó en la necesidad de garantizar una educación inclusiva que atienda a la diversidad funcional de los estudiantes.

La Declaración de Salamanca (1994) ha sido un referente clave para la transformación de los sistemas educativos, enfatizando que “la escuela debe ser un lugar donde todos los niños tengan oportunidades reales de aprendizaje y participación” (UNESCO, 1994, p. 15). Esta visión ha influido en las políticas públicas de muchos países,

entre ellos Ecuador. En el contexto ecuatoriano, la Constitución de 2008 garantiza en su artículo 26 una educación intercultural, inclusiva y de calidad para todos, eliminando cualquier forma de discriminación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

Complementariamente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) reconoce la diversidad cultural y funcional del estudiantado, aquí se establece la inclusión como principio fundamental que debe guiar el sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). En último lugar, el Reglamento para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad puntualiza la necesidad de aplicar ajustes razonables y estrategias inclusivas que aseguren el acceso, permanencia y éxito educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

En efecto, el marco normativo no solo obliga a los sistemas educativos a garantizar el derecho a la educación para todos, sino que también demanda una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, los recursos y los entornos escolares para responder a la diversidad del estudiantado. De este modo, la inclusión en el entorno educativo implica cultivar actitudes de profundo respeto hacia las diversidades, acompañadas de una responsabilidad activa para convertirlas en oportunidades propicias para el crecimiento, la participación y el aprendizaje, pues la configuración de procesos educativos que coloquen la inclusión como elemento central demanda la colaboración de diversos actores sociales (Jiménez, 2025).

Al hacer referencia a la educación inclusiva, se entiende que todas las personas con discapacidad deberían tener acceso a la escolarización general y las oportunidades que esto brinda para permitirles participar plenamente en la sociedad en general. La “inclusión” requiere que el niño no solo esté físicamente presente en las escuelas normales, sino que se

realicen cambios en los valores, actitudes, políticas y prácticas para garantizar que los alumnos puedan participar plenamente en la clase (Acosta, 2025).

Sin embargo, inclusión en el ámbito educativo es esencial para fomentar el respeto hacia la diversidad y aprovecharla como una oportunidad de aprendizaje. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 subrayan la importancia de una educación inclusiva para alcanzar un desarrollo justo y equitativo. En Ecuador, las políticas públicas apoyan esta inclusión, respaldadas por una estructura legal robusta (Navarrete, 2025).

En el Ecuador la educación inclusiva tiene sus principios en el artículo 275 de la Constitución, el cual hace referencia al régimen de desarrollo, del conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socioculturales y ambientales, a fin de garantizar la realización del buen vivir. En virtud de ello, se establece al Estado la obligación de planificar el desarrollo del país para garantizar el ejercicio de los derechos, la consecución de los objetivos del régimen de desarrollo (Añazgo, 2025).

En virtud de ello, la educación inclusiva es un principio fundamental que busca garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o culturales. Se basa en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que promueve la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras educativas. Además, la educación inclusiva se basa en la aceptación, la equidad y la diversidad, garantizando que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, sean valorados y tengan oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades. Al fomentar un enfoque constructivista, intercultural y apoyado por la tecnología, se fortalece un sistema educativo que reconoce el potencial de cada individuo.

Así mismo, la educación inclusiva también se basa en la idea de que la adaptación debe ser del sistema hacia el estudiante, y no al revés. Esto significa que las instituciones educativas deben modificar sus prácticas y estructuras para acoger a todos los alumnos, especialmente a aquellos con discapacidades. La inclusión se convierte así en un proceso continuo que requiere la colaboración de todos los actores involucrados en la educación (Valdes, 2025).

Desde otra perspectiva, la educación inclusiva no solo es un derecho que beneficia a los estudiantes neurodivergentes, sino que enriquece a toda la comunidad educativa. Puesto que implica entender que la diversidad está en las formas de aprender, de dónde proviene el grupo, por lo que se debe promover la comprensión, la tolerancia y el respeto entre los diferentes grupos, se contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Beltran, 2025).

De esta manera, uno de los pilares de la educación inclusiva es la adaptación curricular, lo que permite que los contenidos, metodologías y evaluaciones se ajusten a las necesidades de cada estudiante. En lugar de ofrecer un aprendizaje estandarizado, se busca personalizar la enseñanza para atender la diversidad dentro del aula (Ortega, 2024).

No obstante, la educación inclusiva fomenta la integración social y la convivencia armónica entre estudiantes con diversas capacidades y antecedentes. De acuerdo con Silva (2024), el interactuar en un entorno inclusivo, los alumnos aprenden valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, fortaleciendo sus habilidades sociales. Esto implica enriquecer el aprendizaje de toda la comunidad escolar al promover la diversidad como un factor enriquecedor.

De acuerdo los aportes científicos, la educación inclusiva es un proceso en constante evolución que requiere el compromiso de toda la sociedad, lo que implica que los gobiernos, instituciones educativas, familias y docentes deben trabajar juntos para garantizar una educación sin barreras. Invertir en educación inclusiva no solo mejora la calidad de vida de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de una sociedad más equitativa, tolerante y democrática.

2.1. Rol del docente como actor clave para la inclusión educativa

Torres (2023), expresa que el papel del docente va más allá de impartir contenidos, porque en contextos de inclusión educativa se convierte en un facilitador de la equidad, asegurando que cada estudiante acceda a oportunidades de aprendizaje en igualdad de condiciones. Para ello, es necesario que el maestro adapte estrategias pedagógicas, metodologías y formas de evaluación según las particularidades de cada alumno, promoviendo la participación de todos.

Monarca (2024), destaca que aquellos profesores que promueven la equidad desarrollan prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad, garantizando la participación de cada estudiante en el proceso educativo. Para lograr la equidad, se vuelve necesario ajustar recursos, metodologías y evaluaciones, de manera que respondan a las diferentes realidades que se presentan en el aula. Por otro lado, Navarro y Navarro (2023), expresa que la disposición de los docentes representa un elemento clave para que las políticas de inclusión logren sus objetivos. Cuando el profesorado cuenta con formación, conciencia y compromiso, tiene mayor capacidad de construir ambientes de aprendizaje colaborativo en los que la diversidad se reconoce como una oportunidad para el crecimiento compartido.

De igual manera, incentivar la participación del estudiantado constituye un pilar esencial dentro de la inclusión educativa. Torres (2023) indica que los docentes tienen la responsabilidad de crear ambientes democráticos en los que cada estudiante pueda expresarse, sentirse valorado y participar en la construcción del conocimiento. Este enfoque no solo refuerza la identidad del alumnado, sino que también contribuye a consolidar una cultura escolar más justa y cohesionada.

En efecto, los autores anteriores resaltan que la equidad no significa tratar a todos por igual, sino ofrecer a cada estudiante lo que necesita para desarrollarse plenamente. En este sentido, el docente debe estar preparado para identificar barreras que impidan el aprendizaje y la participación, y trabajar en conjunto con otros profesionales y las familias para superarlas.

La inclusión educativa es la puesta en práctica que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación equitativa, participativa y de calidad, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales. En este contexto, el docente desempeña un papel esencial como mediador, facilitador y agente de transformación. Su compromiso, formación y actitud son determinantes para construir entornos escolares inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad.

El estudio de Specht et al. (2022) resaltó que “los docentes muestran niveles intermedios de creencias favorables hacia la inclusión, con una autoeficacia moderada, especialmente entre el profesorado en servicio, en comparación con el alumnado en formación” (p.11). Este hallazgo refuerza la idea de que traducir las percepciones favorables en prácticas inclusivas depende en buena medida de cómo los docentes perciben la capacidad de acción.

Según Sancho y Delgado (2023), la inclusión no es un estado final, sino un proceso en constante evolución que requiere la revisión crítica de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación. En este proceso, el docente tiene la responsabilidad de identificar y reducir dichas barreras, adaptando su metodología y evaluando de forma diferenciada según las necesidades de su alumnado.

2.1.1 Formación docente, actitud y prácticas pedagógicas inclusiva

Uno de los pilares para lograr una educación inclusiva es la formación docente; por lo que la capacitación inicial y continua debe integrar conocimientos, habilidades y valores relacionados con la diversidad, la inclusión y los derechos humanos. De esta manera, el docente podrá asumir una actitud reflexiva y abierta frente a las diferencias, considerándolas como una riqueza y no como una dificultad (Puerta, 2024).

La formación docente es un componente esencial para el desarrollo de prácticas inclusivas. Según Vázquez (2024), una formación sólida en atención a la diversidad permite al profesorado enfrentar con mayor eficacia los desafíos del aula heterogénea. No basta con conocimientos técnicos; se requiere también una comprensión ética y pedagógica de la inclusión. Por otro lado, la actitud del docente impacta directamente en la implementación de procesos inclusivos. Ante esto, según Donaire (2022), la disposición para aceptar y valorar la diversidad es un factor clave en la construcción de entornos educativos equitativos, puesto que una actitud positiva favorece la empatía, la flexibilidad metodológica y el compromiso con una educación que atienda a todos los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas inclusivas se centran en diseñar experiencias de aprendizaje que sean significativas y accesibles para todos los estudiantes. Entre ellas se incluyen el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la planificación colaborativa, el

trabajo en equipo, el uso de recursos didácticos diversos y la evaluación formativa (Selisko, 2024). De tal manera, se comprende que las practicas pedagógicas inclusivas promueven una educación equitativa al responder a la diversidad del aula y garantizar que cada estudiante participe y aprenda de manera significativa.

En México, Chávez García et al. (2024) presentaron el DUA como un modelo flexible para la educación superior, resaltando la necesidad de ajustes curriculares y metodológicos para atender la diversidad estudiantil. Así mismo, Muhammad et al. (2024) estudiaron el uso del DUA en aulas rurales con recursos limitados, concluyendo que sus principios mejoraron la participación y comprensión, pese a las dificultades tecnológicas existentes.

En Ecuador, Franco et al. (2024) analizaron la implementación del DUA en escuelas, destacando la importancia de adaptar el enfoque a contextos socioculturales diversos para mejorar el rendimiento académico y la inclusión educativa. Por otro lado, Zamora y Rojas (2024) aplicaron el DUA para enseñar tablas de multiplicar en educación básica, evidenciando que la personalización y diversificación de recursos facilita un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

La educación inclusiva es un enfoque pedagógico que busca garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Este modelo rechaza toda forma de exclusión y promueve la participación plena del alumnado en el proceso educativo (UNESCO, 2020).

De igual forma, el discurso docente tiene un impacto importante en la construcción de una cultura inclusiva. Las palabras, actitudes y expectativas que manifiesta en el aula pueden motivar o desalentar a los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que los docentes

reflexionen constantemente sobre su lenguaje, sus prácticas y sus creencias, y adopten una postura inclusiva y comprometida (Acosta, 2025).

En este sentido, la inclusión educativa se sustenta en el reconocimiento de que cada estudiante aprende de manera diferente y que la respuesta educativa debe ajustarse a esas diferencias. De esta manera, el papel del docente es esencial para garantizar una planificación curricular flexible, el uso de metodologías diferenciadas y una evaluación centrada en los procesos (Ortega, 2024).

En efecto, la educación inclusiva tiene una dimensión ética y social, ya que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática. La formación docente es uno de los pilares fundamentales para hacerla efectiva, pues se requiere que los profesionales de la educación desarrollen actitudes positivas, conocimientos específicos y competencias para atender a la diversidad en el aula.

2.2 Discurso docente: Inclusión educativa y educación inclusiva: una comprensión clave para el cumplimiento del derecho a la educación

Incluir a todos los niños en la educación es el principal desafío al que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. De manera que la educación inclusiva se ha convertido en la piedra angular de muchas políticas gubernamentales en un número cada vez mayor de países, sin embargo, se ha encontrado que los docentes mantienen actitudes encontradas hacia su implementación y utilidad (Ortega, 2024).

En tal sentido, la normativa sobre inclusión en el país busca fomentar el verdadero significado de la educación inclusiva, considerándola tanto un derecho fundamental como un

factor clave para la calidad educativa. En América Latina y el Caribe, se han dado importantes progresos en los últimos años en el ámbito educativo: se ha extendido la obligatoriedad de la educación básica, ampliado la cobertura en diversos niveles, diseñado currículos que respondan a la diversidad, mejorado los recursos y la infraestructura (Acosta, 2025).

Por ende, la realidad ecuatoriana, refleja al respecto varios aspectos a mejorar, por un lado, a formación docente continúa siendo un desafío, pues la gran mayoría menciona que no ha recibido capacitación específica en educación inclusiva. Además, un 73% de los docentes considera que los recursos disponibles son insuficientes para llevar a cabo una educación inclusiva efectiva (Soto, 2025). Por lo tanto, existen limitaciones y desafíos para alcanzar una educación inclusiva, tanto a nivel de instalaciones y herramientas, como por falta de capacitación en estrategias de enseñanza inclusiva.

Teniendo en cuenta las palabras de (Delgado et al,2023), es fundamental adaptar la Educación Inclusiva según el nivel educativo, abordando barreras como la falta de formación docente y accesibilidad, promoviendo políticas inclusivas y colaboración entre actores educativos para mejorar la equidad y fortalecer prácticas en Manabí.

El discurso docente no solo transmite contenidos académicos, sino que también refleja creencias, valores y expectativas que impactan directamente en la forma en que se entiende y vive la inclusión educativa. Para Sagredo (2023), el lenguaje en la escuela no es neutro, sino una herramienta de poder que puede contribuir a reforzar o a desmontar prácticas excluyentes. En este sentido, el discurso del profesor influye en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de sus capacidades.

Desde la perspectiva de Salinas (2023), los docentes son intelectuales transformativos cuyo discurso puede contribuir a la emancipación de los estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a grupos marginados. Así, un discurso inclusivo promueve el respeto a la diversidad, el reconocimiento de identidades múltiples y la creación de un clima escolar justo. La forma en que el docente se comunica es clave para construir relaciones pedagógicas horizontales y significativas.

Al mismo tiempo, como señala Vargas (2024), el discurso docente debe orientarse a generar confianza, motivación y sentido de pertenencia. No se trata solo de lo que se dice, sino de cómo se dice: el tono, la intención y el contexto del lenguaje utilizado influyen en la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas y participativas.

El discurso docente es un acto pedagógico cargado de sentido ético y político. Más allá de enseñar, el educador comunica visiones del mundo, modela actitudes y define espacios de inclusión o exclusión. Por ello, es necesario que los docentes desarrollen una conciencia crítica sobre su propio lenguaje y lo utilicen como herramienta para promover justicia, equidad y participación dentro del aula.

El discurso docente juega un papel fundamental en la formación de la identidad del estudiante, pues a través de sus palabras y actitudes se transmiten valores, expectativas y normas sociales que influyen en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y a los demás. En este sentido, el lenguaje del docente no solo transmite conocimiento, sino que también construye realidades sociales en el aula, impactando en la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes (Sagredo, 2023).

Por lo demás, el discurso inclusivo fomenta una mayor aceptación y reconocimiento de la diversidad, lo que contribuye a que los alumnos desarrollen una identidad más positiva

y pluralista (Navarrete, 2025). Los docentes que promueven un lenguaje respetuoso y acogedor pueden reducir las barreras de exclusión y aumentar la motivación académica.

Desde otra perspectiva, un discurso docente que reproduce estereotipos o expectativas limitantes puede afectar negativamente la construcción de la identidad estudiantil, generando exclusión o desmotivación (Beltran, 2025). Por ello, es crucial que los docentes sean conscientes de su poder discursivo y trabajen para que sus mensajes sean inclusivos y potenciadores del desarrollo integral de sus estudiantes.

Reflexionando sobre esto, es evidente que el discurso docente no es solo un medio para transmitir contenidos, sino una herramienta poderosa para moldear la identidad y el bienestar emocional de los estudiantes. Promover un discurso consciente e inclusivo debe ser una prioridad en la formación docente para favorecer una educación equitativa y significativa.

El discurso que emplean los docentes contribuye significativamente a la construcción de una cultura escolar que puede ser más o menos inclusiva. Según Donaire (2022), el lenguaje en el aula refleja y reproduce las dinámicas de poder y las ideologías predominantes en la comunidad educativa, por lo que un discurso crítico y reflexivo puede abrir espacios para la inclusión y la equidad.

Asimismo, un discurso docente que promueve la participación activa de todos los estudiantes, valorando sus aportes y experiencias, fomenta un clima escolar positivo y colaborativo (Soto, 2025). Esto crea un sentido de comunidad donde la diversidad es vista como un recurso y no como un problema, lo que es esencial para implementar prácticas inclusivas efectivas.

Por el contrario, discursos docentes rígidos, autoritarios o centrados exclusivamente en el contenido académico pueden limitar la inclusión y aumentar la segregación dentro de la escuela (Ortega, 2024). En este sentido, la reflexión crítica sobre el lenguaje y las actitudes de los docentes es necesaria para transformar las prácticas educativas hacia un modelo más inclusivo.

En efecto, el discurso docente no solo transmite información, sino que también construye la cultura y el clima de la escuela. Promover un lenguaje inclusivo y participativo es clave para avanzar hacia una educación que reconozca y valore la diversidad, generando espacios donde todos los estudiantes puedan sentirse respetados y motivados.

3. Diseño metodológico

El presente trabajo tiene como metodología un diseño que corresponde al enfoque cuantitativo, no experimental, de campo, de corte transversal entendida como un proceso que permite recolectar, analizar y vincular datos de una investigación. De todo lo expresado, se toma como fundamento lo planteado por en Vega Malagón et al 2014, quienes expresan acerca del enfoque cuantitativo que este “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar una o varias preguntas de investigación y probar las hipótesis establecidas previamente” (p. 525).

Se orientó hacia la percepción que tienen los docentes en el discurso para promover la educación inclusiva dentro de cuatro instituciones educativas de sostenimiento fiscal del cantón Puerto López.

3.1. Unidades de análisis

a) Población

Fue conformada por la población de los docentes de las Unidades Educativas del cantón Puerto López “Isidoro Barriga”; “Provincia de Manabí”; “Coronela Chávez Mora” y “César Quimis Choez” de la provincia de Manabí, que cuenta con un total de 2205 estudiantes y 145 docentes, de los cuales se consideraron a los estudiantes y docentes de educación general básica superior.

b) Muestra/muestreo

El tipo de muestra aplicado fue por conveniencia, dado que el universo de docentes era inferior a 100. Por tal motivo, se solicitó la participación de la totalidad de los docentes. Teniendo en cuenta los consentimientos informados, participaron voluntariamente 74 docentes pertenecientes a las cuatro instituciones educativas previamente mencionadas. Este procedimiento permitió recopilar información de todos los sujetos relevantes, constituyéndose como un muestreo no probabilístico.

De acuerdo con, Hernández & Carpio, 2019, el muestro no probabilístico por cuotas, se basa en formar grupos o estratos de individuos con determinadas características, por ejemplo, sexo, edad u ocupación.

3.2. Instrumentos de recogida de información

El instrumento aplicado fue un cuestionario de preguntas cerradas, diseñado para determinar las percepciones y actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. Este instrumento

originalmente fue por Larrive & Cook (1997), pero se aplicó la versión adaptada de por Verdugo et al (2016), compuesto por 30 ítems y estos se evalúan mediante una escala Likert de (1) Totalmente en desacuerdo; (2) Parcialmente en desacuerdo; (3) No estoy seguro; (4) Parcialmente de acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo. Este cuestionario fue realizado en la plataforma Forms, para luego ser enviado por Internet vía WhatsApp a los docentes, de esta manera permitió no interrumpir en sus labores y realizar en un momento oportuno.

El instrumento se tomó como referencia en este estudio, por que cumple con las preguntas necesarias para entender y de este modo describir las perspectivas de los docentes del cantón Puerto López frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo este el primer estudio realizado en esta categoría y de esta dimensión. Además, este cuestionario ya se empleó en Ecuador, con un grupo más grande distribuidos en 9 zonas distritales, sin embargo, al ser un estudio más grande no se precisa los resultados en lo que es la zona 4 tomando de referencia las 4 escuelas del Cantón Puerto López.

3.3. Procesamiento de análisis

Para la realización del análisis de datos de 74 docentes de cuatro instituciones educativas participantes de este estudio, se empleó el software estadístico IBM SPSS versión 27, en el cual se procedió aplicar las pruebas estadísticas de normalidad para conocer la distribución de los datos. Los resultados expresaron que no hubo una distribución normal, por lo cual se aplicaron pruebas no paramétricas, la prueba de U-Mann Whitney para variables nominales de dos grupos y Kruskal-Wallis para

variables nominales de más de tres grupos, con el objetivo de encontrar diferencias significativas.

3.4. Consideraciones éticas

La presente investigación se rige por principios éticos, como son la confidencialidad y anonimato, garantizando la confidencia de la información proporcionada por los participantes. A demás, se optó por incluir un consentimiento informado en el que se explicaba el propósito del estudio y su voluntariedad y por último el uso ético de datos, recalando siempre que estos son utilizados exclusivamente con fines investigativos y educativos, con el objetivo de que toda la información brindada sea publicada, sin alteraciones o disminuciones, de la manera más espontánea y responsable posible.

4. Resultados

A continuación, se precisa detallar las diferentes valoraciones, distribuidas en tablas e ilustraciones, en base a los resultados de las diferentes dimensiones desde las perspectivas de los docentes, teniendo en cuenta la pregunta, valor estadístico y p-valor.

4.1. Valoración de la Dimensión 1 Percepciones docentes sobre su rol en el discurso.

Se presenta los resultados de la dimensión 1, que hace énfasis a las percepciones docentes sobre su rol en el discurso, por medio, de la institución.

Tabla 1 Percepciones de docente por institución

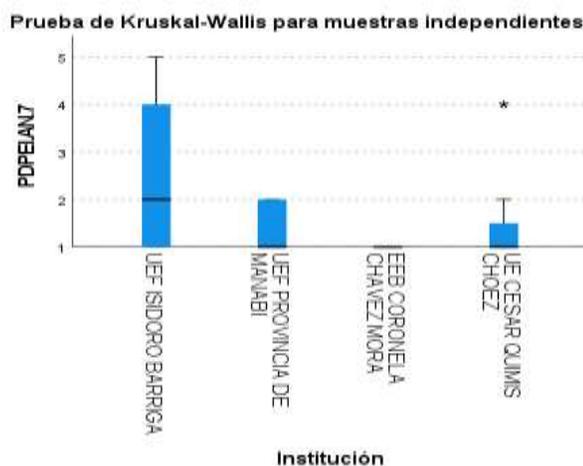
Código	Pregunta	Estadístico	P-valor
PDPEI.AN.7	El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales	19,911a	0,000

PDPEI.AN.8	con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase Los docentes de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales mejor que el resto de profesores.	8,659a	0,034
PDPEI.AN.9	La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales.	17,079a	0,001
PDPEI.AN.12	Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases.	11,053a	0,011

Elaboración propia

La pregunta “*El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase*”, fue sometida a análisis mediante la prueba de Kruskal–Wallis, obteniéndose un estadístico de $K-W = 19,911$ y un p -valor = 0.000, lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones educativas evaluadas ($p < 0.05$).

Ilustración 1 El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase



Según se observa en la Ilustración 1, la Unidad Educativa Fiscal Isidoro Barriga presenta una mediana en “Parcialmente en desacuerdo”, pero con una distribución amplia que incluye respuestas desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Parcialmente de acuerdo”, con valores superiores en “Totalmente de acuerdo”, lo cual evidencia una mayor heterogeneidad en las percepciones del profesorado y, posiblemente, una menor sensibilización institucional hacia la inclusión.

En oposición, la Unidad Educativa Fiscal “Provincia de Manabí”, muestra una mediana en “Totalmente en desacuerdo”, con una distribución concentrada entre dicha categoría y “Parcialmente en desacuerdo”, lo que sugiere una postura más consolidada en rechazo a la idea de que la inclusión resulte perjudicial.

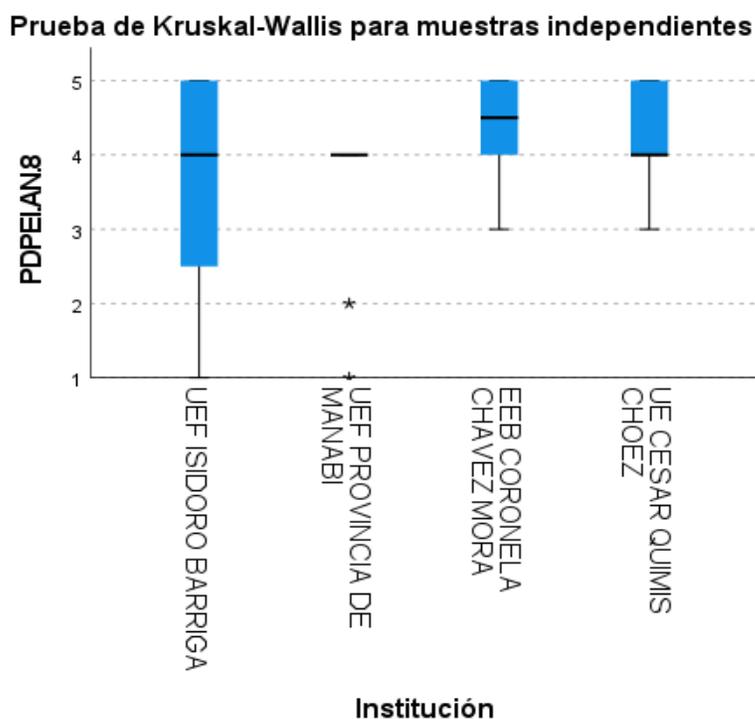
La Escuela de Educación Básica “Coronela Chávez Mora”, evidencia la mayor coherencia en las respuestas, con una concentración absoluta en la categoría “Totalmente en desacuerdo”, reflejando una percepción claramente inclusiva entre su planta docente.

Se deduce que la Unidad Educativa “César Quimis Choez”, la mediana también se sitúa en “Totalmente en desacuerdo”, aunque se observan algunas respuestas en “Parcialmente en desacuerdo” y un valor atípico en “Parcialmente de acuerdo”, lo cual podría reflejar una percepción positiva general, pero con ciertas tensiones o excepciones individuales dentro del equipo docente.

La pregunta “*¿Los docentes de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales mejor que el resto de profesores.?*”, obtuvo un estadístico K-W de 8, 659a y un p-valor de 0,034, lo que indica la existencia de

diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los docentes según la institución educativa ($p < 0.05$).

Ilustración 2 Los docentes de educación especial enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales mejor que el resto de los profesores.



Según se aprecia en la Ilustración 2, la Unidad Educativa Fiscal Isidoro Barriga presenta una mediana en la categoría “Totalmente de acuerdo”, con una distribución de respuestas que abarca desde “Parcialmente de acuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”, lo que revela una valoración altamente positiva hacia la labor de los docentes de educación especial en dicha institución. Esta percepción podría reflejar experiencias directas positivas o una cultura institucional que reconoce el rol especializado de dichos profesionales.

Por el contrario, en la Unidad Educativa Fiscal Provincia de Manabí, la mediana se ubica en “Parcialmente en desacuerdo”, lo que sugiere una percepción más crítica o escéptica respecto a la efectividad diferenciada del personal de educación especial. Además, se observa

un valor atípico en “Totalmente en desacuerdo”, lo cual refuerza la idea de una percepción institucional menos favorable hacia el enfoque especializado.

En cuanto a la Escuela de Educación Básica “Coronela Chávez Mora”, la mediana se sitúa en “Parcialmente de acuerdo”, con una distribución de respuestas que va desde “No estoy seguro” hasta “Totalmente de acuerdo”, lo que indica una postura moderadamente favorable, aunque con cierta indecisión por parte del cuerpo docente.

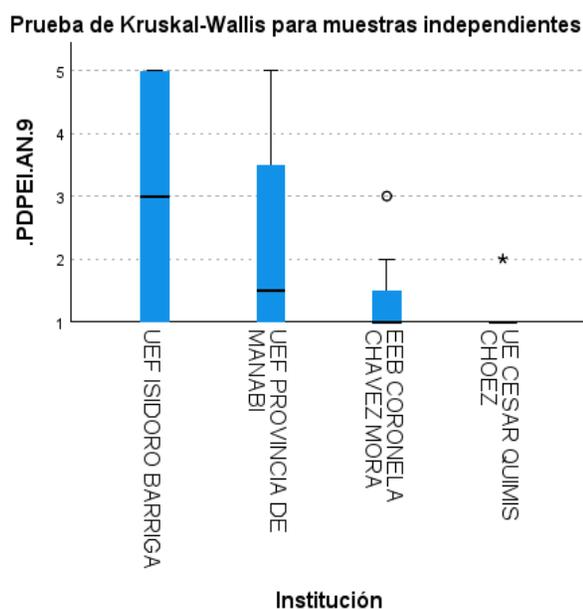
De manera similar, en la Unidad Educativa “César Quimis Choez” la mediana también se ubica en “Parcialmente de acuerdo”, y se observa una amplitud de respuestas que abarca desde la neutralidad hasta el acuerdo total. Este patrón sugiere una percepción positiva, pero no exenta de matices y posibles dudas sobre el alcance de la especialización docente.

Los resultados reflejan variabilidad significativa en la percepción institucional respecto a la efectividad de los docentes de educación especial. Mientras que en la Unidad Educativa Fiscal “Isidoro Barriga” se evidencia una alta valoración de su labor, en la “UEF Provincia de Manabí” se observa un posicionamiento más crítico. La Escuela de Educación Básica “Coronela Chávez Mora” y Unidad Educativa “César Quimis Choez” manifiestan posturas favorables, aunque con menor contundencia. Estas diferencias sugieren la necesidad de profundizar en procesos de formación docente, sensibilización y acompañamiento psicológico institucional, que permitan abordar creencias erróneas o estigmas relacionados con la inclusión, garantizando entornos educativos emocionalmente seguros y equitativos.

La pregunta “¿*La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales?*”, fue evaluada mediante la

prueba de Kruskal–Wallis, obteniéndose un estadístico $K-W = 17,079$ y un p -valor = 0.001, lo que indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones del profesorado según la institución educativa ($p < 0.05$).

Ilustración 3 La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales.



Según lo muestra la Ilustración 3, la Unidad Educativa Fiscal “Isidoro Barriga” presenta una mediana en la categoría “No estoy seguro”, con una amplia dispersión de respuestas que se extienden desde “Parcialmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”, lo cual revela una postura ambivalente o poco definida por parte del cuerpo docente respecto a los posibles efectos negativos de la inclusión en el desarrollo emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la Unidad Educativa Fiscal “Provincia de Manabí”, la mediana se ubica en “Parcialmente de acuerdo”, y las respuestas oscilan entre “No estoy seguro” y “Totalmente de acuerdo”. Esta tendencia sugiere una percepción moderadamente negativa, es decir, una

creencia parcial de que la inclusión podría interferir en el bienestar emocional de los estudiantes con NEE.

Por otro lado, la Escuela de Educación Básica “Coronela Chávez Mora” presenta una mediana en “Parcialmente en desacuerdo”, con un rango que va desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “No estoy seguro”, e incluye un valor atípico en esta última categoría. Este patrón evidencia una postura institucional más positiva y comprensiva, reconociendo que la inclusión no necesariamente implica efectos emocionales perjudiciales para los estudiantes con NEE.

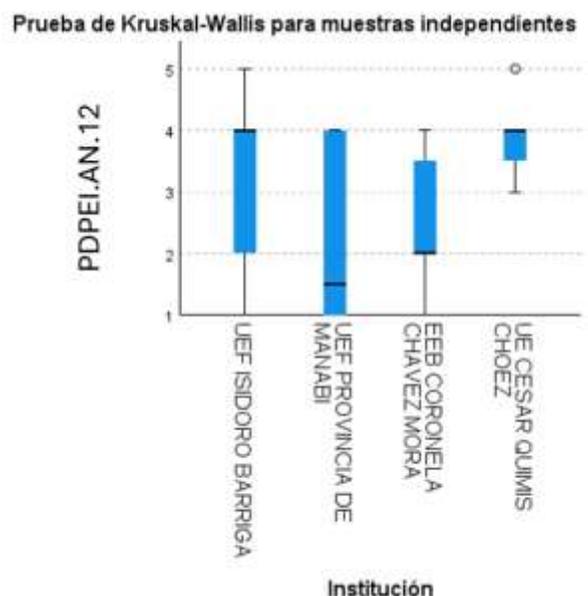
Ante los hallazgos, la Unidad Educativa “César Quimis Choez” registra también una mediana en “Parcialmente de acuerdo”, aunque con una distribución amplia que va desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “No estoy seguro”, e incluye un valor atípico bajo, lo cual refleja tensiones internas en la percepción docente respecto al impacto emocional de la inclusión.

La pregunta “*Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases.*” fue evaluada mediante la prueba de Kruskal–Wallis, obteniéndose un estadístico K-W = 11,053 y un p-valor = 0.011, lo que evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones educativas participantes ($p < 0.05$).

Según se observa en la Ilustración 4, la Unidad Educativa Fiscal “Isidoro Barriga” presenta una mediana en la categoría “Parcialmente de acuerdo”, con una distribución de respuestas que varía entre “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, sin registros en niveles de desacuerdo total. Este patrón refleja una tendencia mayoritaria hacia

una percepción crítica, en la que se asume que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales puede generar desorganización o dificultad en la dinámica de la clase.

Ilustración 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases.



En la Unidad Educativa Fiscal “Provincia de Manabí”, también se observa una mediana en “Parcialmente de acuerdo”, aunque con una dispersión más amplia que incluye respuestas entre “Parcialmente en desacuerdo” y “Parcialmente de acuerdo”. Esto indica una percepción similar, pero menos contundente, con opiniones más divididas y posiblemente matizadas por experiencias diferenciadas en el aula.

Por su parte, la Escuela de Educación Básica “Coronela Chávez Mora” presenta una mediana cercana a “No estoy seguro”, con respuestas que oscilan entre “Parcialmente en desacuerdo” y “Parcialmente de acuerdo”. Esta distribución revela una postura más neutral

y reflexiva, que puede interpretarse como una mayor apertura a la inclusión o una menor experiencia con este tipo de estudiantes.

Finalmente, la Unidad Educativa “César Quimis Choez” muestra una mediana en “Parcialmente de acuerdo”, con un rango de respuestas que va desde “No estoy seguro” hasta “Totalmente de acuerdo”, e incluye un valor atípico alto, lo que sugiere que existen docentes con una percepción marcadamente crítica hacia la presencia de estudiantes con NEE en el aula, posiblemente influenciada por la falta de recursos o formación en atención a la diversidad.

Los resultados permiten evidenciar que las percepciones docentes frente a la inclusión y su impacto en la dinámica del aula varían considerablemente entre instituciones. Mientras que en la U.E.F. “Isidoro Barriga” y la U.E. “César Quimis Choez” se observan posturas predominantemente críticas, en la UEF “Provincia de Manabí” las opiniones son más divididas. En cambio, la E.E.B. “Coronela Chávez Mora” destaca por mantener una actitud más moderada y reflexiva.

Si bien este estudio estuvo enfocado en la percepción de los docentes con respecto a la inclusión, se deduce que el discurso docente está en relación a sus percepciones por lo que las instituciones con tendencia a ser inclusivas son E.E.B. “Coronela Chávez Mora” y U.E.F. “Provincia de Manabí” en relación a la U.E.F. “Isidoro Barriga” y la U.E. “César Quimis Choez” en cuanto a creencias sobre la inclusión

Tabla 2 Percepciones de docentes desde la perspectiva de género

Código	Pregunta	Estadístico	P-valor
---------------	-----------------	--------------------	----------------

PDPEL.ANE.1	La conducta en clase de un estudiante con NEE requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes.	491	0,045
-------------	---	-----	-------

Elaboración propia

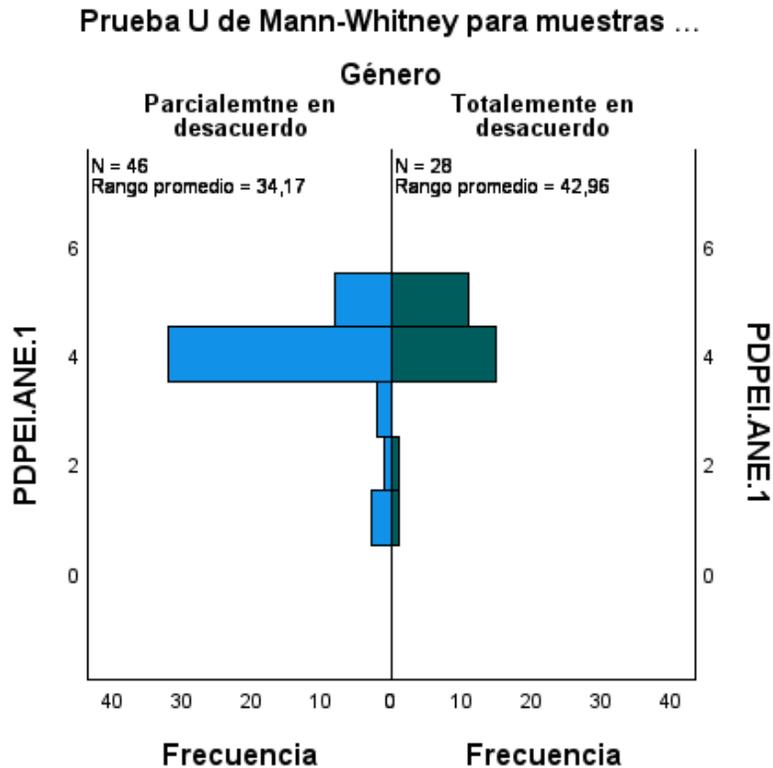
La afirmación “La conducta en clase de un estudiante con NEE requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes” fue analizada mediante la prueba no paramétrica U de Mann–Whitney, obteniéndose un estadístico $U = 491$ y un p -valor = 0.045, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las respuestas de los docentes en función de su género.

Según la Ilustración 5, se observa que el grupo con un rango promedio de 34,17 (correspondiente a docentes que se ubican en la categoría “Parcialmente en desacuerdo”) está compuesto mayoritariamente por docentes mujeres. Esta tendencia sugiere que, desde su percepción, los estudiantes con necesidades educativas especiales no requieren significativamente más paciencia que sus pares, aunque se reconoce cierta necesidad adicional de manejo conductual.

Por otro lado, el grupo con un rango promedio más alto de 42,96 corresponde a quienes se ubicaron en la categoría “Totalmente en desacuerdo”, siendo en su mayoría docentes hombres. Esta diferencia refleja una postura más clara y rotunda en rechazar la idea de que los estudiantes con NEE demanden un trato más paciente, posicionándose en un enfoque que iguala las exigencias conductuales entre estudiantes, sin considerar diferencias específicas.

Valoración de la Dimensión 2 Percepciones docentes sobre su rol en el discurso en base al género

Ilustración 5 La conducta en clase de un estudiante con NEE requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes.



El análisis evidencia que las percepciones sobre el manejo conductual de estudiantes con NEE difieren significativamente según el género del docente. Mientras las mujeres tienden a una postura moderada y flexible, los hombres manifiestan una posición más absoluta, negando que se requiera una actitud distinta frente a la conducta de estos estudiantes.

Estas diferencias podrían estar asociadas a factores socioculturales, estilos pedagógicos, o experiencias personales en contextos de inclusión. Por ello, se recomienda

que los procesos de formación docente incluyan espacios de reflexión crítica sobre cómo el género, las creencias y las prácticas influyen en la gestión de la diversidad y la equidad en el aula.

4.2. Discusión de los resultados

Los hallazgos de esta investigación revelan una diversidad de percepciones entre los docentes sobre la educación inclusiva, lo cual resulta coherente con estudios previos, como Navarrete (2025), que señala que el éxito de la inclusión educativa no solo depende de las políticas o normativas, sino también del compromiso y la preparación del profesorado. En el cantón Puerto López, aunque existe un discurso favorable hacia la inclusión, se identifican posturas ambivalentes e incluso críticas en torno al impacto que puede tener la inclusión sobre el desarrollo emocional o la dinámica de clase.

Frente a la primera pregunta de investigación sobre *¿Cuál es la percepción que tienen los docentes en su discurso respecto a la promoción de la educación inclusiva en las unidades educativas del cantón Puerto López?*, se evidenció que algunos educadores reconocen la importancia de la inclusión, pero persisten resistencias y creencias erróneas, como la percepción de que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) generan confusión en el aula. Estos resultados coinciden con Vega (2025), quien advierte que la inclusión aún no es una garantía, ya que las prácticas escolares no siempre reflejan los principios inclusivos proclamados. De acuerdo con Halanoca et al , 2022, La gran mayoría de maestros estigma de retraso a los estudiantes con necesidades educativas especiales para el desarrollo de su práctica pedagógica ,logro de sus objetivos planificados.

De igual manera se resalta que los docentes de educación especial tienden a enseñar mejor a los estudiantes con NEE. La mayor barrera que obstaculizan la creación de apoyos

inclusivos, según los docentes, es la excesiva carga de trabajo que asumen en sus centros (Anaby et al.,2019) , se puede evidencia la necesidad de flexibilizar los horarios, entender que si bien es cierto los docentes regulares no están a la par con los docentes de educación especial, se hace el intento e incentiva para que la clase no genere conflictos o incluso los alumnos con nee no se sientan excluidos , todo esto desde la práctica y discurso educativo.

La segunda pregunta sobre, *¿Existen diferencias en las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva según la unidad educativa a la que pertenecen?*, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones educativas participantes. Mientras en la EEB Coronela Chávez Mora predominan percepciones altamente inclusivas, en instituciones como la UEF Isidoro Barriga y U.E César Quimis Choez se manifiestan posturas más críticas o divididas. Estas diferencias institucionales pueden estar relacionadas con factores como la formación docente, el liderazgo escolar, la cultura organizacional y la experiencia directa con estudiantes con NEE de acuerdo con (Martínez, 2024) y (Valdes, 2025). En consecuencia, resulta necesario impulsar procesos de sensibilización diferenciados, adaptados al contexto y cultura escolar de cada institución.

De acuerdo con Iñiguez, et al, 2025, El rendimiento académico de los estudiantes con NEE muestra mejoras significativas cuando los entornos inclusivos están diseñados con adaptaciones curriculares efectivas y estrategias pedagógicas personalizadas. Se confirma que una institución enmarcada por adaptaciones, estrategias y demás acciones traen consigo un buen rendimiento académico, lo que permite seguir estas valoraciones para que la institución educativa sea más inclusiva y abierta a todos los casos.

¿Qué diferencias se observan en las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de género?

Los resultados también reflejan diferencias por género en la percepción del manejo conductual de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se evidencia que las mujeres mostraron posturas más flexibles o moderadas y los hombres tendieron a minimizar la necesidad de un trato diferenciado, lo cual podría reflejar diferencias en las construcciones sociales del rol docente o en los estilos de enseñanza. Este análisis coincide con un estudio antes mencionado, tomando en consideración a (Campos, 2025), que plantea que el género influye en la manera en que se comprende y se aborda la diversidad en el aula.

En conjunto, los resultados revelan que, aunque se han dado avances en materia de inclusión, especialmente en formación docente y matrícula de estudiantes con discapacidad, aún persisten desafíos estructurales, pedagógicos y actitudinales. La falta de recursos como intérpretes de lengua de señas, la escasa presencia de modelos lingüísticos, y la ausencia de formación continua específica en inclusión limitan el alcance de las políticas. Además, las percepciones docentes como se demuestra en este estudio reflejan que la inclusión aún se enfrenta a tensiones entre el discurso normativo y la práctica cotidiana

5. Conclusiones

5.1. Conclusiones

Una vez realizado el proyecto de titulación acerca de las “Percepciones y roles docente en el discurso para promover la educación inclusiva”, se concluye que:

Se revelan percepciones estadísticamente significativas respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se identifica la persistencia de creencias negativas, tales como que la inclusión “resulta perjudicial para la clase”, que puede “crear

confusión en las clases” o que “tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante”. Estas percepciones reflejan barreras actitudinales aún presentes en algunos actores del sistema educativo. No obstante, también se reconoce la labor especializada de los docentes de educación especial, quienes son valorados por su capacidad para atender a estos estudiantes con mayor eficacia. Estos hallazgos enfatizan, que posiblemente el discurso de los docentes sea poco inclusivo, porque se demuestra que varios de los docentes en función de su rol carecen de un lenguaje especializado y que no se adapta a los requerimientos de personas con NEE. Por lo que, existe la necesidad urgente de fortalecer procesos de sensibilización, formación docente y construcción de una cultura verdaderamente inclusiva en todos los niveles del sistema educativo.

Las percepciones de los docentes desde la perspectiva de género influye sobre la atención a estudiantes con NEE, puesto que, las docentes manifestaron posturas más comprensivas y moderadas, mientras que los docentes mostraron una tendencia a minimizar la necesidad de ajustes conductuales, esto sugiere la influencia de factores sociales, culturales y pedagógicos en la construcción de creencias sobre la diversidad.

Algo que se destaca, es que la preparación docente en inclusión aún es insuficiente, pese a los esfuerzos institucionales, muchos docentes carecen de estrategias, recursos y acompañamiento necesarios para aplicar prácticas inclusivas efectivas, comprendiendo que limita el alcance de las políticas educativas en el aula.

5.2. Recomendaciones

Tomando en cuenta todos los aspectos dentro de la investigación, es importante mencionar varias recomendaciones a las instituciones educativas que hicieron posible este trabajo.

Se plantea fortalecer la formación continua en inclusión educativa, con énfasis en estrategias prácticas, manejo conductual, adaptaciones curriculares y uso de recursos accesibles. Esta formación debe ser contextualizada, participativa y actualizada, considerando las realidades de cada institución.

Desarrollar espacios institucionales de reflexión pedagógica, donde los docentes puedan compartir experiencias, identificar dificultades y construir colectivamente respuestas inclusivas, con acompañamiento profesional (psicólogos educativos, especialistas en NEE, etc.).

Garantizar la optimización de recursos humanos y técnicos adecuados, como intérpretes de lengua de señas, materiales adaptados y tecnologías de apoyo, especialmente en escuelas rurales y con mayor presencia de estudiantes con discapacidad.

Incluir la perspectiva de género en los procesos de formación docente, abordando cómo las creencias y roles sociales influyen en la percepción y trato hacia la diversidad estudiantil. Y, fomentar la participación de las familias y la comunidad educativa, promoviendo una cultura inclusiva basada en el respeto, la equidad y la corresponsabilidad

6. Referencias

Acosta, G. (2025). Experiencia pedagógica de formación continua mediada por tecnología.

Interpelar la propia práctica con relación a la Educación Inclusiva. *Revista*

Tecnicidades, 13. Obtenido de

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/176893/Documento_completo.pdf?sequence=1#page=70

Anaby, D., Lanni, L., & Chandal, C. (2019). Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: current needs and strategies for improvement. *A scoping review*, 45. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12313>

Añazgo, E. M. (2025). Efectos de un programa de educación inclusiva en el desempeño docente. *Revista InveCom / ISSN*, 5(4), 16. Obtenido de <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847715>

Añazgo, E. M. (2025). Efectos de un programa de educación inclusiva en el desempeño docente. *Revista InveCom / ISSN*, 5(4), 16. Obtenido de <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847715>

Beltran, A. M. (2025). Inclusión Educativa para Niños con Autismo en el Sistema Escolar Ecuatoriano: Retos y Oportunidades. *Revista Polo del Conocimiento*, 10(1), 18. Obtenido de <https://doi.org/10.23857/pc.v10i1.8716>

Caicedo, A. M. (2024). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes. *Revista InveCom*, 5(3), 15. Obtenido de <https://doi.org/10.5281/zenodo.14484896>

Campos, R. (2025). estión del programa de educación inclusiva: su relación con los recursos didácticos y las necesidades educativas especiales en la educación primaria. *Revista Societas*, 27(1), 15. Obtenido de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/6817>

Delgado, S., Cevallos, A., Solórzano, J., & Juli, V. (2023). La implementación de la educación inclusiva en escuelas de Manabí: retos y oportunidades. *Revista*

Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 849.

doi:<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.895>

- Halanoca, D., Betsy, M., Bezai, Q., & Quispe Gregorio, C. R. (2022). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión del aprendizaje docente: en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 12. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3712
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 78. doi:<http://dx.doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Iñiguez Apolo, L., Alvarado, A., Gutiérrez, J., Pereira, A., & Toro, L. (2025). Impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia y educación*, 47.
- Jiménez, O. X. (2025). Análisis longitudinal de la educación inclusiva: estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Social Fronteriza*, 5(3), 18. Obtenido de [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)706](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)706)
- Larrive, B., & Cook, L. (1997). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, 315-324.
- Martínez, C. (2024). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 22(43), 17. Obtenido de <file:///Users/byronayon/Downloads/Dialnet-ActitudesDocentesAnteLaInclusionDeEstudiantesConNe-10015817.pdf>
- Mineduc. (30 de Noviembre de 2021). *Ministerio de Educación*. Obtenido de El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo: <https://educacion.gob.ec/el-78-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-en-edad-escolar-asiste-al-sistema-educativo/>

- Navarrete, A. E. (2025). Efectividad de los entornos educativos en la educación inclusiva de los docentes de educación media. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 5(4), 17. Obtenido de <https://doi.org/10.5281/zenodo.14807422>
- Navarro, J., & Navarro, M. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 248-263. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Ortega, K. E. (2024). La coenseñanza en la educación inclusiva: un mapeo sistemático de literatura. *Revista Educacion y Humanismo*, 15. Obtenido de <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.6444>
- Pérez, M. C. (2025). Políticas Públicas para el uso de las TIC en la Educación Inclusiva en Colombia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 27(1), 16. Obtenido de www.doi.org/10.36390/telos271.21
- Ponce, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 21. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Puerta, C. M. (2024). Educación inclusiva y calidad educativa en los docentes de una institución educativa. *Revista Hacedor*, 8(2), 9. Obtenido de <file:///Users/emilychoez/Downloads/10-Educaci%C3%B3n+Inclusiva+y+Calidad+Educativa+en+los+Docentes+de+una+Instituci%C3%B3n+Educativa.pdf>
- Sagredo, S. (2023). La escritura académica desde el discurso docente en cuatro áreas disciplinares de una universidad chilena. *Revista Formación universitaria*, 17. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000500017>
- Sampieri, H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). 210.

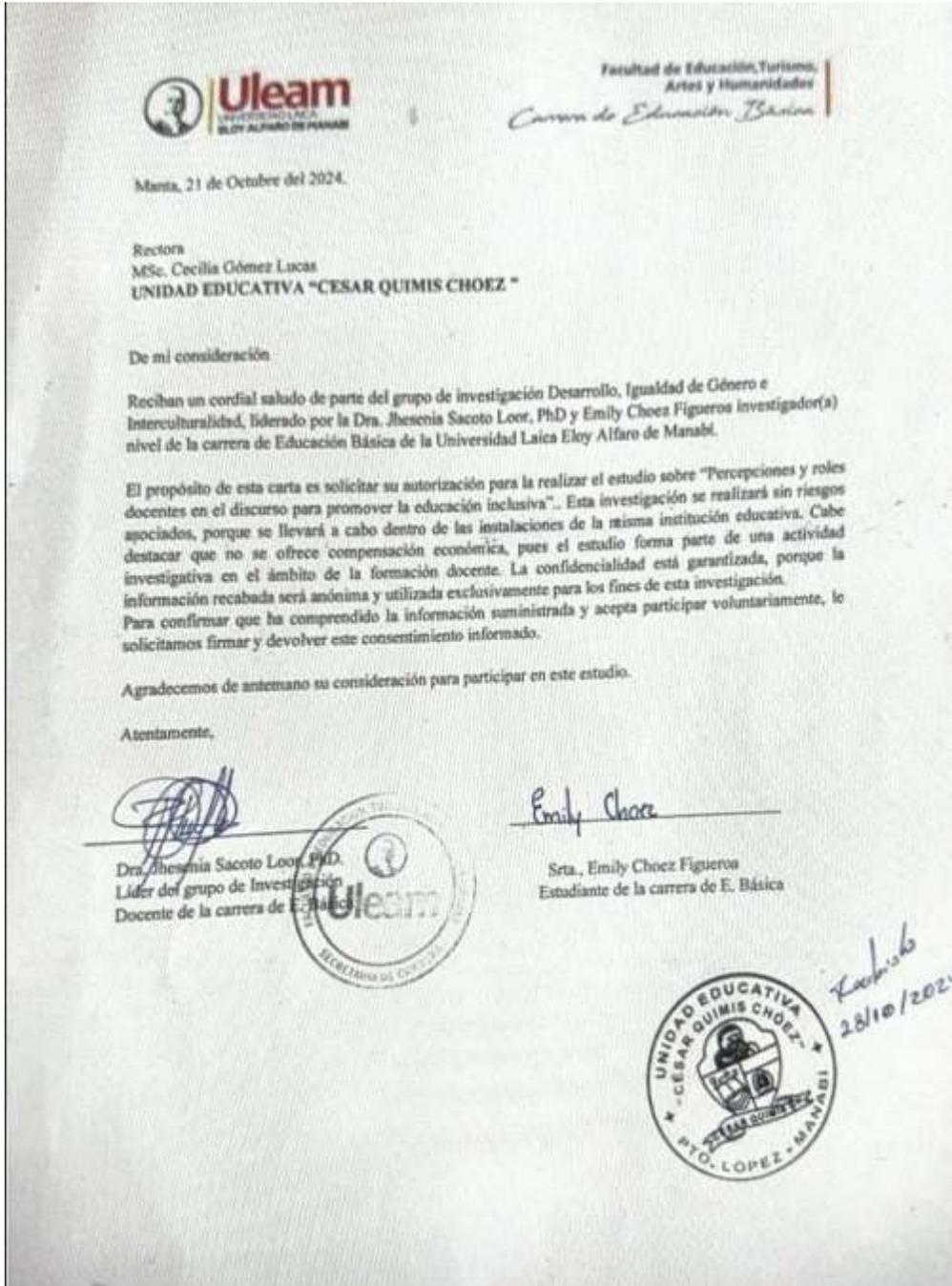
- Selisko, T. (2024). The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education. *Revista Frontier*, 16. Obtenido de <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433739>
- Silva, N. M. (2024). Enfoques inclusivos en escuelas fronterizas y rurales portuguesas ante desafíos sociales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 17. Obtenido de <https://doi.org/10.6018/reifop.639381>
- Soto, J. (2025). Cartografías narrativo-retóricas para la inclusión educativa: escenarios de acción profesional en situaciones de apoyo escolar. *In SciELO Preprints*, 16. Obtenido de <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11011>
- UNESCO. (2022). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación . *UNESCO*, 10.
- Valdes, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista enfoques educacionales*, 22(1), 15. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75166>.
- Vega Malagón, G., Ávila Morales, J., Vega Malagón, A. J., Camacho Calderón, N., Becerril Santos, A., & Leo Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 523-528.
- Vega, L. G. (2025). El Rol del Docente para la Implementación de Métodos y Recursos para la Educación Inclusiva en Aulas Diversas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 16. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15656
- Verdugo, A., Arias, B., & Arias, V. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47. doi:<https://doi.org/10.14201/scero2016472741>

Yangali, Claudia, A. A., Guerrero, M., Rodriguez, L. d., Gamboa, L. A., & Arellano, C.

(2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado*. Guayaquil: Universidad Internacional del Ecuador.

ANEXOS

Anexo 1: Autorización de las instituciones educativas





Uleam
UNIVERSIDAD LAICA
ELOY ALFARO DE MANABÍ

Facultad de Educación, Turismo,
Artes y Humanidades

Carrera de Educación Básica

Manta, 21 de Octubre del 2024.

Rectora
Lic. Flor María Meza
ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "CORÓNELA CHÁVEZ MORA"

De mi consideración

Reciban un cordial saludo de parte del grupo de investigación Desarrollo, Igualdad de Género e Interculturalidad, liderado por la Dra. Jhesenia Sacoto Loor, PhD y Emily Choez Figueroa investigador(a) nivel de la carrera de Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

El propósito de esta carta es solicitar su autorización para la realizar el estudio sobre "Percepciones y roles docentes en el discurso para promover la educación inclusiva".. Esta investigación se realizará sin riesgos asociados, porque se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la misma institución educativa. Cabe destacar que no se ofrece compensación económica, pues el estudio forma parte de una actividad investigativa en el ámbito de la formación docente. La confidencialidad está garantizada, porque la información recabada será anónima y utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación. Para confirmar que ha comprendido la información suministrada y acepta participar voluntariamente, le solicitamos firmar y devolver este consentimiento informado.

Agradecemos de antemano su consideración para participar en este estudio.

Atentamente,

Dra. Jhesenia Sacoto Loor, PhD.
Líder del grupo de Investigación
Docente de la carrera de E. Básica



Srta., Emily Choez Figueroa
Estudiante de la carrera de E. Básica

Recibido
20-10-2024



Facultad de Educación, Turismo,
Artes y Humanidades

Carrera de Educación Básica

Maná, 2 de octubre del 2024.

Rector
Lic. Johnny Vera Balón
UNIDAD EDUCATIVA FISCAL PROVINCIA DE MANABÍ

De mi consideración

Reciban un cordial saludo de parte del grupo de investigación Desarrollo, Igualdad de Género e Interculturalidad, liderado por la Dra. Jhesenia Sacoto Loo, PhD, y Emily Choez Figueras investigador(a) nivel de la carrera de Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

El propósito de esta carta es solicitar su autorización para realizar el estudio sobre "Percepciones docentes en la promoción de la educación inclusiva". Esta investigación se realizará sin riesgos asociados, porque se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la misma institución educativa. Cabe destacar que no se ofrece compensación económica, pues el estudio forma parte de una actividad investigativa en el ámbito de la formación docente. La confidencialidad está garantizada, porque la información recabada será anónima y utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación.

Para confirmar que ha comprendido la información suministrada y acepta participar voluntariamente, le solicitamos firmar y devolver este consentimiento informado.

Agradecemos de antemano su consideración para participar en este estudio.

Atentamente,


Dra. Jhesenia Sacoto Loo, PhD.
Docente de la carrera de E. Básica




Srta. Emily Choez Figueras
Docente de la carrera de E. Básica

UNIDAD EDUCATIVA FISCAL
PROVINCIA DE MANABÍ
RECIBIDO
FECHA: 07 OCT 2024
HORA: 0:45
SECRETARÍA

Tabla 3 Versión adaptada del instrumento, efectuada por (Verdugo, Arias, & Arias, 2016)

Cuestionario aplicado

Actitudes negativas frente a la formación inclusiva

1. Las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo.
2. Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes
4. Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales.
5. Los estudiantes con necesidades educativas especiales podrían desarrollar sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares.
6. La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares.
7. El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase
8. Los docentes de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales mejor que el resto de profesores.
9. La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales.
10. La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales.
11. Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del docente.
12. Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases.

Actitudes negativas frente a los educandos con NEE

13. La conducta en clase de un estudiante con NEE requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes
 14. La conducta de los estudiantes con NEE constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes
 15. La mayoría de los estudiantes con NEE no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan
 16. Los estudiantes con NEE monopolizan el tiempo del profesor.
 17. A los estudiantes con NEE hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo
 18. Los estudiantes con NEE deben estar socialmente aislados del resto de los alumnos.
-

Actitudes positivas ante la formación inclusiva

19. La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias.
20. Los educadores de clases regulares poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con estudiantes con NEE.
21. Los profesores de clases regulares tienen formación suficiente para enseñar a estudiantes con NEE.
22. La escolarización en un aula de educación especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los estudiantes con NEE
23. La inclusión de discentes con NEE favorece su independencia social.
24. La inclusión de alumnos con NEE es beneficiosa para el resto de los educandos.
25. La presencia de estudiantes con NEE favorece la aceptación de las diferencias por parte de todo el estudiantado.
26. Siempre que sea posible, se deben dar a los alumnos con NEE todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases regulares.

Actitudes positivas ante los alumnos con NEE

27. La mayoría de las cosas que los profesores hacen con todos los alumnos en clase son apropiadas para los discentes con NEE.
 28. La mayoría de los alumnos con NEE tienen un buen comportamiento en clase.
 29. Es poco probable que un alumno con NEE se comporte de forma inapropiada en la clase
 30. Los padres de niños con NEE no representan para el profesor más problemas que los demás progenitores
-

Anexo 3: Caracterización de las instituciones

Unidad Educativa Fiscal "Isidoro Barriga"

La Unidad Educativa Isidoro Barriga, se encuentra ubicada en Puerto López perteneciente a la provincia de Manabí, su dirección exacta es Avenida Machalilla, intersección con calles González Suárez, Abdón Calderón y García Moreno. Es un centro educativo perteneciente a la Zona 4, con Código AMIE: 13H04142, distrito Jipijapa- Puerto López. El régimen escolar es Costa, su modalidad es presencial con jornadas matutinas, vespertinas y nocturnas. Su tipo de educación es regular. Sus niveles educativos son Inicial,

Básica, Bachillerato, ofertando su especialidad en ciencias sociales y naturales, obtiene sus recursos para desarrollar sus actividades (Sostenimiento) de manera Fiscal.

Cuenta con un personal docente de 48, en total 33 mujeres y 15 hombres formado así uno de los más grandes cuerpos docentes del cantón. Aproximadamente cuentan con 572 mujeres y 575 varones con un total de 1147 estudiantes, distribuidos en los diferentes cursos, actualmente está liderado por el Ing. Holger Miranda Pin.

La institución ha trabajado en proyectos relacionados con la atención a la diversidad, incluyendo estudiantes con síndrome de Asperger y otras necesidades educativas especiales, lo que demuestra un compromiso con la inclusión y la equidad educativa. Cuenta con estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales, no son muchos los casos, pero entre ellos se encuentran casos de TDAH y discapacidad intelectual. La escuela ha sido parte activa de eventos cívicos y culturales, dando realce a la creatividad de sus destacados estudiantes y como no docentes.

Unidad Educativa Fiscal "Provincia de Manabí"

La Unidad Educativa Fiscal "Provincia de Manabí" se encuentra ubicada en el cantón Puerto López, provincia de Manabí, su dirección es González Suarez entre Malecón Julio Izurieta y Juan Montalvo. Pertenece a la zona 4, su código AMIE, es 13H04127, distrito Jipijapa- Puerto López. Es una institución educativa pública que ofrece educación regular en los niveles de Inicial, Educación Básica y Bachillerato, ofertando especialidades como: Contabilidad y Administración, Aplicaciones Informáticas, Información y Comercialización Turística, Comercialización y Ventas, y Servicios de Cocina. Su modalidad de educación es presencial y se imparte en jornada matutina y vespertina.

Cuenta con un total 47 docentes 36 mujeres y 11 varones y 961, además, el cuerpo estudiantil está formado por estudiantes 481 mujeres y 480 varones, dando un total de 961 estudiantes. La institución tiene un edificio propio y el acceso es terrestre, además se solventa, a través del estado. Su historia ha sido trascendental y progresiva, brindado sus servicios desde el año 1978, actualmente está liderada por el Ec. Jhonny Vera Chancay, cuenta con un personal capacitado y además los años demuestran que es una institución preocupada por la formación de sus estudiantes.

Unidad Educativa "César Quimis Choez"

La Unidad Educativa César Quimis Choez se encuentra ubicado en la provincia de Manabí, en el cantón Puerto López, en la ciudadela Luis Gencón Cedeño su calle principal es Pompeyo Guerra y su calle secundaria E. Es un centro educativo perteneciente a la Zona 4, su código AME es:13H05381, distrito Jipijapa- Puerto López. Geográficamente es un centro educativo urbano, su modalidad es presencial en jornada Matutina y Vespertina, cuenta con un tipo de educación regular y con nivel educativo: Inicial, Educación Básica y Bachillerato.

Actualmente, su rectora es Msc. Cecilia Gómez, cuenta con 28 docentes, 16 docentes femeninas y 12 masculinos, además, lo conforman 764 estudiantes, entre ellos 413 mujeres y 351 varones. Se maneja bajo el modelo Colmena, que presenta una colección de herramientas para el trabajo participativo, además permiten integrar las opiniones y expectativas de la comunidad educativa y local en el proceso de construcción de los instrumentos de planificación escolar.

Escuela de Educación Básica "Coronela Filomena Chávez Mora"

La Escuela de Educación Básica Filomena Chávez Mora se encuentra en el cantón Puerto López, se encuentra entre la calle General Córdova, Rocafuerte y Avenida 22 de junio. Su código AMIE es: 13H04125, distrito Jipijapa-Puerto López. Es un centro educativo urbano, su modalidad es presencial en jornada Matutina y Vespertina, cuenta con tipo de educación regular y con nivel educativo: Inicial y Educación General Básica.

El personal docente se encuentra conformado por 22 integrantes, entre ellos 17 mujeres y 5 hombres. Cuenta con 501 estudiantes, 244 mujeres y 257 varones. La escuela representa un homenaje vivo a las mujeres revolucionarias del Ecuador. Participa activamente en programas educativos del Ministerio de Educación y en iniciativas comunitarias. Su Rectora es Lic. Flor María Meza

Anexo 4: Evidencias fotográficas



Gráfico 1 Visita a la U.E.F. Provincia de Manabí



Gráfico 2 Visita a la U.E.F. Isidoro Barriga



Gráfico 3 Visita a la U.E.F. César Quimis Choez



Gráfico 4 Visita a la E.E.B. Coronela Chávez Mora