

**Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Específicas en Aulas Regulares:
Desafíos y Formación Docente en Educación Inicial**

**Inclusive of Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms:
Challenges and Teacher Training in Early Childhood Education**

**Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Específicas em Salas de Aula
Regulares: Desafios e Formação Docente na Educação Infantil**

María José Vega Zambrano¹
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
mariajosevegazambrano@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-0600-5051>



Lucy Janeth López Bermeo²
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
lucy.lopez@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3490-3083>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE2/1090>

Como citar:

Benavidez, M. & Villafuerte-Holguín, J. (2025). *Estrategias para fortalecer la Inteligencia Emocional en Educación Inicial*. Código Científico Revista de Investigación, 6(E2), 1412-1446.

Recibido: 15/06/2025

Aceptado: 19/07/2025

Publicado: 30/09/2025

¹ Licenciada en Educación Inicial. Maestrante de Educación Inicial en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

² Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Magister en Pedagogía con mención en Educación Técnica y Tecnológica. Maestrante en Psicología con mención en Neuropsicología del Aprendizaje. Posee diversas publicaciones en revista de bajo, mediano y alto impacto. Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador.

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar los desafíos que enfrentan los docentes de Educación Inicial para lograr una inclusión educativa efectiva de niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE) en aulas regulares. El estudio se desarrolló en la Unidad Educativa Particular “Manabí” de la ciudad de Manta, con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental transeccional. Se aplicaron tres instrumentos: una encuesta estructurada a 122 docentes de los circuitos 05, 06, 07 y 12 del Distrito Educativo Manta, una ficha de observación en un aula de Inicial 2 con 22 estudiantes (4 con NEE), y una guía de entrevista estructurada. Los resultados revelaron que la mayoría de los docentes perciben barreras altas para la inclusión, especialmente en aspectos estructurales, pedagógicos y actitudinales, y más de la mitad manifestó tener una formación baja en estrategias inclusivas. La observación permitió evidenciar la aplicación parcial de prácticas adaptativas, con participación intermitente de los niños con NEE. Además, se halló una correlación significativa entre el nivel de formación docente y la percepción de barreras, lo que indica que una mayor preparación favorece una mirada más flexible y proactiva hacia la diversidad. Se concluye que la inclusión en Educación Inicial requiere una transformación profunda del docente en su práctica pedagógica, acompañada de formación continua, apoyo institucional y compromiso político, con el fin de garantizar el derecho a una educación equitativa, accesible y de calidad para todos los niños y niñas.

Palabras clave: inclusión educativa, necesidades educativas específicas, formación docente, Educación Inicial, barreras pedagógicas.

Abstract

This research aimed to analyze the challenges faced by Early Childhood Education teachers in effectively implementing inclusive education for children with Special Educational Needs (SEN) in regular classrooms. The study was conducted at Unidad Educativa Particular “Manabí” in the city of Manta, Ecuador, using a quantitative, descriptive, and non-experimental cross-sectional approach. Three instruments were applied: a structured survey with 122 teachers from circuits 05, 06, 07, and 12 of the Manta Educational District, an observation sheet in an Initial Level 2 classroom with 22 students (4 with SEN), and a structured interview guide. The results showed that most teachers perceive high barriers to inclusion, mainly related to structural, pedagogical, and attitudinal factors, and over half reported having low training in inclusive strategies. The classroom observation revealed partial application of inclusive practices and inconsistent participation of students with SEN. Furthermore, a significant correlation was found between the level of teacher training and the perception of barriers, indicating that higher preparation leads to a more flexible and proactive approach to diversity. It is concluded that inclusive education at the early childhood level demands a deep transformation of pedagogical practices, supported by continuous training, institutional support, and political commitment, in order to guarantee every child's right to equitable, accessible, and quality education.

Keywords: inclusive education, special educational needs, teacher training, early childhood education, pedagogical barriers.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar os desafios enfrentados por professores de educação infantil para alcançar a inclusão efetiva de crianças com necessidades educacionais específicas (NEE) em salas de aula regulares. O estudo foi realizado na Unidade Educacional Privada "Manabí", na cidade de Manta, utilizando uma abordagem quantitativa, descritiva e um delineamento transversal não experimental. Foram aplicados três instrumentos: um questionário estruturado com 122 professores dos distritos 05, 06, 07 e 12 do Distrito Educacional de Manta; um formulário de observação em uma sala de aula da Educação Infantil 2 com 22 alunos (4 com NEE); e um roteiro de entrevista estruturado. Os resultados revelaram que a maioria dos professores percebe barreiras significativas à inclusão, especialmente em aspectos estruturais, pedagógicos e atitudinais, e mais da metade relatou treinamento limitado em estratégias inclusivas. A observação revelou a implementação parcial de práticas adaptativas, com participação intermitente de crianças com NEE. Além disso, foi encontrada uma correlação significativa entre o nível de formação dos professores e a percepção de barreiras, indicando que uma maior preparação promove uma abordagem mais flexível e proativa à diversidade. Conclui-se que a inclusão na Educação Infantil requer uma profunda transformação nas práticas pedagógicas dos professores, acompanhada de formação continuada, apoio institucional e compromisso político, a fim de garantir o direito à educação equitativa, acessível e de qualidade para todas as crianças.

Palavras-chave: inclusão educacional, necessidades educacionais específicas, formação de professores, Educação Infantil, barreiras pedagógicas.

Introducción

En la actualidad, la educación inclusiva ha emergido como un principio fundamental dentro de los marcos pedagógicos y jurídicos de los sistemas educativos del siglo XXI. Esta visión reconoce que la diversidad en las aulas no es una excepción, sino una realidad inherente a cualquier comunidad educativa. Garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos con Necesidades Educativas Específicas (NEE), constituye no solo un imperativo legal, sino también una obligación ética que interpela al sistema educativo en su conjunto, especialmente en los niveles iniciales donde se forman los cimientos del desarrollo integral del niño.

A nivel internacional, organizaciones como la UNESCO y la ONU han establecido marcos normativos que promueven la inclusión desde una perspectiva de derechos humanos. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) proponen un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad para todos. Sin embargo, diversos informes, como el “Informe GEM” (Global Education Monitoring Report, 2020), evidencian que más del 40% de los niños con discapacidad en el mundo no asisten a la escuela, y de los que sí lo hacen, una gran parte experimenta exclusión dentro del aula regular debido a la falta de preparación del profesorado, barreras actitudinales y ausencia de recursos especializados.

En el contexto latinoamericano, si bien la mayoría de los países han suscrito marcos legales para fomentar la inclusión, las brechas entre lo normativo y lo práctico siguen siendo amplias. Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022), solo el 18% de los docentes de educación básica en la región han recibido formación específica en atención a la diversidad. Investigaciones de Arnaiz (2019) y López Melero (2020) indican que la inclusión sigue enfrentando obstáculos como la escasa capacitación docente, el insuficiente apoyo institucional y la limitada existencia de materiales y estrategias adaptadas. La inclusión, en muchos casos, se reduce a una integración física, sin lograr una participación real y significativa del estudiante con NEE.

En el Ecuador, la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), y el Reglamento General a la LOEI establecen de forma clara la inclusión como principio rector del sistema educativo. A través del Modelo de Educación Inclusiva y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Ministerio de Educación busca promover aulas heterogéneas e inclusivas. No obstante, los datos del INEC (2022)

reflejan que solo el 28,6% de los niños con discapacidad severa están integrados en instituciones regulares. Además, un estudio del Ministerio de Educación (2023) señala que solo 3 de cada 10 docentes de Educación Inicial reportan sentirse preparados para trabajar con niños con NEE, evidenciando una brecha crítica entre la política educativa y la realidad en las aulas.

En la ciudad de Manta, provincia de Manabí, esta problemática también se evidencia. En particular, en la Unidad Educativa Particular Manabí, se identificó un aula de Educación Inicial 2 (4 años) con 22 estudiantes, de los cuales 4 presentan NEE asociadas a diagnósticos como trastorno del espectro autista (TEA), retraso del lenguaje, déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y dificultades motrices. Aunque la institución busca promover la inclusión en el aula regular, no cuenta con un equipo psicopedagógico permanente ni con personal docente especializado en inclusión. La docente titular, con amplia experiencia en el nivel inicial, ha manifestado sentirse limitada al momento de diseñar adaptaciones curriculares, manejar la conducta de los estudiantes con NEE y garantizar su participación activa en las actividades pedagógicas. Esta situación genera tensiones en la dinámica del aula, afectando tanto el proceso de aprendizaje como la convivencia escolar.

A partir de esta realidad, se plantea la necesidad urgente de analizar los desafíos concretos que enfrentan los docentes de Educación Inicial en el proceso de inclusión educativa. Existe un vacío de investigaciones contextualizadas que documenten y profundicen en la experiencia del profesorado frente a estas situaciones. Por ello, la presente investigación se propone abordar esta problemática desde una perspectiva empírica, centrada en el entorno local de la ciudad de Manta, con el objetivo de identificar barreras, comprender

necesidades formativas y contribuir a la construcción de una educación más equitativa, justa e inclusiva desde sus cimientos.

La inclusión educativa: más allá de la integración

La inclusión educativa ha transitado de ser una política de integración orientada principalmente a estudiantes con discapacidad, hacia un paradigma más amplio que cuestiona los modelos tradicionales de escolarización y busca transformar los sistemas educativos para acoger la diversidad en todas sus formas (UNESCO, 2005). Se trata de un enfoque que busca no solo garantizar el acceso a la escuela, sino también la permanencia, la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la inclusión no es una estrategia añadida a un sistema ya establecido, sino una transformación estructural, cultural y pedagógica. Booth y Ainscow (2002), autores del Index for Inclusion, proponen sustituir el término “necesidades educativas especiales” por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”, ampliando la mirada sobre la diversidad como un valor y no como una excepción que deba adaptarse a un modelo preestablecido.

Subjetividades e identidades en el discurso inclusivo

El discurso de la inclusión no solo regula prácticas, sino que configura identidades y subjetividades. Hall (1997) plantea que los significados atribuidos a los estudiantes en contextos educativos están determinados por representaciones culturales y sociales. Desde esta óptica, los estudiantes “a incluir” son contruidos como sujetos “otros”, distintos al sujeto hegemónico definido como el alumno promedio. Esto genera expectativas más bajas, procesos de etiquetamiento, y formas de exclusión encubierta que se reproducen incluso en escuelas que se autodefinen como inclusivas (Graham & Slee, 2005).

Slee (2001) advierte que muchas prácticas inclusivas actuales se fundamentan aún en modelos positivistas provenientes de la educación especial, replicando la lógica del diagnóstico, categorización y compensación. Así, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una “prótesis” que solo valida a los estudiantes si logran adaptarse al modelo normativo de escolarización (Erevelles, 2006).

Marcos normativos internacionales y nacionales

A nivel internacional, la inclusión se sustenta en instrumentos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Estos documentos reconocen el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promueven el diseño de políticas que garanticen el acceso y participación de todos los estudiantes en entornos escolares comunes.

En el contexto ecuatoriano, la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento General establecen que la educación es un derecho fundamental, universal, inclusivo y de calidad. El Artículo 228 del reglamento define como estudiantes con NEE a aquellos que requieren apoyos o adaptaciones, temporales o permanentes, asociadas o no a una discapacidad, lo que incluye también situaciones de vulnerabilidad, dificultades de aprendizaje o dotación superior.

No obstante, los avances normativos no siempre se reflejan en la práctica. Como señala Escudero (2012), la inclusión requiere no solo de marcos legales, sino de una cultura organizativa escolar que promueva activamente el derecho a la educación, lo cual implica transformar estructuras, prácticas, recursos y, sobre todo, la formación docente.

Formación docente para la inclusión: modelos, tensiones y desafíos

El rol del docente es fundamental en la construcción de una escuela inclusiva. Sin embargo, como lo destacan De Boer y Minnaert (2011), la mayoría de los profesores no se sienten preparados para trabajar con estudiantes con NEE, lo que impacta negativamente en sus actitudes y prácticas pedagógicas. La falta de capacitación específica, la escasez de recursos y el aislamiento profesional generan una sensación de desprofesionalización, especialmente en quienes trabajan en contextos de alta demanda (Guajardo, 2010).

Existen diferentes modelos de formación para atender la diversidad. Nash y Norwich (2010) identifican tres enfoques:

- ✓ Modelo de dos vías: separa la formación de docentes generales y especiales, reproduciendo una lógica de dualidad que refuerza la segmentación del alumnado y del cuerpo docente.
- ✓ Modelo de múltiples vías: establece una base común seguida de especializaciones, pero también ha sido criticado por la falta de articulación entre los conocimientos generales y específicos.
- ✓ Modelo de vía única: promueve una formación común a todos los docentes para trabajar con toda la diversidad del aula. Este modelo, apoyado por la UNESCO y la Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011), se considera el más coherente con el enfoque inclusivo contemporáneo.

Además, según EADSNE (2010), toda formación docente debe basarse en cuatro valores esenciales: valorar positivamente la diversidad, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y comprometerse con el desarrollo profesional continuo.

Desafíos del docente en el campo de acción

En el ejercicio docente, los desafíos se intensifican. La falta de materiales, el apoyo institucional limitado, y la carga laboral excesiva dificultan la implementación de prácticas inclusivas. Según la UNESCO (2005), en Ecuador más del 63% de los docentes aportan con sus propios recursos para la enseñanza. Esto evidencia que las condiciones estructurales limitan el ejercicio profesional, y que la inclusión no puede depender únicamente de la buena voluntad del docente.

Alegre (2010) plantea diez capacidades fundamentales para el docente inclusivo, entre ellas: capacidad reflexiva, planificación flexible, trabajo colaborativo, enfoque metacognitivo, y estrategias didácticas activas. Sin embargo, muchas veces estas capacidades no se desarrollan adecuadamente en la formación inicial, lo que genera una “identidad docente parchada” (Guajardo, 2010) frente a los retos de la inclusión.

Horne y Timmons (2009) sostienen que la actitud del docente hacia la inclusión está fuertemente influenciada por el apoyo recibido, el tiempo de planificación disponible y las oportunidades de formación. Aquellos con experiencias positivas en contextos inclusivos tienden a mostrar mayor disposición a implementar estrategias inclusivas.

Hacia un sistema educativo inclusivo y transformador

El cambio hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo implica una transformación profunda de la cultura escolar. La inclusión no puede limitarse a integrar físicamente al estudiante, sino que debe repensar el currículo, las metodologías, la evaluación y las relaciones sociales en la escuela. Como señala Blanco (2002), no se trata de adoptar medidas excepcionales para estudiantes con NEE, sino de desarrollar un modelo curricular que facilite el aprendizaje de todos desde la diversidad.

El enfoque inclusivo exige diseñar entornos flexibles, accesibles y respetuosos de las diferencias. Esto implica el involucramiento de toda la comunidad educativa: docentes, familias, estudiantes, autoridades y actores externos. La corresponsabilidad social y educativa es clave para consolidar políticas sostenibles, que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

A pesar de los avances normativos y de las políticas públicas que promueven la inclusión educativa, en el nivel de Educación Inicial todavía persisten importantes desafíos que obstaculizan la plena participación de los niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE) en aulas regulares. En contextos reales, como el de la Unidad Educativa Particular “Manabí” en la ciudad de Manta, se evidencian barreras estructurales relacionadas con la carencia de personal especializado, la falta de recursos didácticos adaptados, la sobrepoblación de estudiantes por aula y las limitaciones físicas de la infraestructura escolar. A estas se suman barreras pedagógicas y actitudinales derivadas, en gran medida, de la escasa formación docente en estrategias inclusivas, la limitada experiencia en el trabajo con niños con NEE y la ausencia de acompañamiento técnico permanente.

Esta problemática pone en evidencia que, si bien existe una intención institucional y normativa hacia la inclusión, su aplicación práctica aún es incipiente, parcial y, en muchos casos, dependiente de la voluntad individual del docente. El hecho de que la educación inicial represente una etapa formativa clave para el desarrollo integral del niño hace que estas limitaciones adquieran una gravedad particular, pues pueden afectar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes con NEE desde las primeras etapas escolares.

Por todo lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes de Educación Inicial en la inclusión de

niños con Necesidades Educativas Específicas en aulas regulares? Esta interrogante orienta el desarrollo del estudio y permite profundizar en el análisis de las condiciones actuales del sistema educativo para atender la diversidad, con el fin de generar propuestas formativas y pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de una educación más inclusiva, equitativa y de calidad.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación es analizar los principales desafíos que enfrentan los docentes de Educación Inicial en la inclusión de niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE) en aulas regulares en la Unidad Educativa Particular “Manabí” de la ciudad de Manta.

Para alcanzar dicho propósito, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las principales barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales que limitan la inclusión educativa en el nivel de Educación Inicial.
2. Examinar el nivel de formación docente en estrategias inclusivas y su impacto en la práctica pedagógica dentro del aula.
3. Establecer la relación entre el nivel de formación docente y la percepción de barreras hacia la inclusión.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de examinar objetivamente los fenómenos estudiados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo permite establecer patrones, contrastar hipótesis y generalizar resultados a partir de muestras representativas. Esta metodología se fundamenta en la lógica deductiva

y el uso de técnicas estadísticas que buscan medir de forma precisa la realidad educativa, lo que favorece la rigurosidad y replicabilidad de los estudios.

Respecto al diseño metodológico, se adoptó un diseño no experimental, definido por Sampieri et al. (2014) como aquel en el que las variables no son manipuladas deliberadamente, sino que se observan en su contexto natural, tal como se presentan en la realidad. Esta elección responde a la necesidad de comprender los desafíos de los docentes de Educación Inicial frente a la inclusión educativa sin alterar los procesos o condiciones del entorno escolar. El estudio se limitó a observar, describir y analizar las relaciones entre variables sin intervenir sobre ellas.

El tipo de investigación fue descriptivo, ya que se orientó a caracterizar los componentes esenciales de un fenómeno educativo complejo, como lo es la inclusión de niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE) en aulas regulares. La investigación descriptiva permite registrar comportamientos, actitudes, condiciones o procesos, proporcionando información detallada sobre los elementos observados (Bisquerra, 2009). Además, el estudio tuvo un corte transeccional, lo que implica que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal. Esta decisión metodológica permitió obtener una “fotografía” de la situación actual en torno a la formación docente y las barreras para la inclusión educativa, sin considerar la evolución del fenómeno a lo largo del tiempo.

En el ámbito de la investigación cuantitativa, la población se define como el conjunto total de individuos, elementos u objetos que comparten una o más características específicas y sobre los cuales se pretende obtener conclusiones generalizables (Arias Galicia, 2006). En este estudio, la población estuvo conformada por dos universos claramente definidos:

1. Por un lado, todos los docentes de Educación Inicial pertenecientes a los circuitos 05, 06, 07 y 12 del Distrito Educativo de Manta, provincia de Manabí, Ecuador.
2. Por otro, los estudiantes de Inicial 2 matriculados en la Unidad Educativa Particular “Manabí” durante el período de ejecución de la investigación.

Dado que no se accedió a la totalidad de la población, se trabajó con una muestra, entendida como un subconjunto representativo de la población que cumple con determinados criterios de inclusión y que es seleccionado para participar activamente en el estudio (Kerlinger y Lee, 2002). La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico, modalidad en la que no se emplean métodos de selección aleatoria, sino que se eligen deliberadamente los sujetos que cumplen condiciones específicas de accesibilidad y pertinencia.

Concretamente, se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia, una estrategia frecuente en investigaciones educativas de campo, que consiste en seleccionar aquellos individuos que se encuentran disponibles, dispuestos y que cumplen con características relevantes para el objeto de estudio (Sampieri et al., 2014). Esta técnica permitió acceder a docentes y contextos escolares alineados con los objetivos del estudio.

Los **criterios de inclusión** establecidos para la conformación de la muestra fueron los siguientes:

- ✓ Ser docente en ejercicio activo dentro del nivel de Educación Inicial, laborando en aula regular.
- ✓ Tener experiencia previa o actual en el trabajo con estudiantes que presentan NEE.
- ✓ Pertenecer institucionalmente a los circuitos educativos delimitados para el estudio (05, 06, 07 o 12).

- ✓ Manifestar consentimiento voluntario y disposición para participar en el proceso de investigación.

Como resultado, la muestra final quedó conformada por:

- 122 docentes encuestados en diferentes instituciones de Educación Inicial.
- 1 docente observada en el aula de Inicial 2 de la Unidad Educativa Particular “Manabí”.
- 1 autoridad institucional entrevistada.
- 22 estudiantes del aula observada, de los cuales 4 presentan diagnósticos asociados a NEE, incluyendo Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), retraso del lenguaje y dificultades motrices.

En la investigación cuantitativa, las técnicas de recolección de datos constituyen procedimientos estructurados mediante los cuales se obtiene información sobre las variables de estudio, mientras que los instrumentos son los dispositivos o medios específicos utilizados para aplicar dichas técnicas (Ander-Egg, 2003). En este estudio se emplearon tres técnicas principales: encuesta, observación y entrevista, cada una acompañada de su instrumento correspondiente, previamente validado y alineado con los objetivos específicos del trabajo. La encuesta es una técnica cuantitativa que permite recolectar información estandarizada de un grupo amplio de sujetos a través de un cuestionario. Se utiliza para conocer percepciones, actitudes, conocimientos o comportamientos sobre fenómenos determinados (Berelson, 2000).

- | | | | |
|-----------------------|---------------------|-------------|---------------|
| ✓ Instrumento: | Cuestionario | tipo | Likert |
|-----------------------|---------------------|-------------|---------------|

Se diseñó un cuestionario estructurado compuesto por 20 ítems distribuidos en cinco dimensiones: formación docente en inclusión, percepción de autoeficacia, barreras

institucionales, recursos disponibles y estrategias pedagógicas inclusivas. Las respuestas se organizaron en una escala ordinal de cinco categorías: Nunca, Rara vez, A veces, Frecuentemente y Siempre. La validación del instrumento se realizó a través del juicio de expertos en pedagogía inclusiva y una prueba piloto aplicada a 10 docentes ajenos a la muestra principal.

La observación es una técnica empírica que consiste en registrar sistemáticamente los comportamientos, interacciones o condiciones de los sujetos dentro de su contexto habitual, sin modificar el entorno (Gómez y Latorre, 2007). En este caso, se utilizó una modalidad no participante, lo que implica que el investigador no interviene activamente en el proceso observado.

Instrumento: Ficha de observación estructurada

Esta ficha fue diseñada con base en indicadores previamente definidos, organizados en tres dimensiones: participación activa de estudiantes con NEE, gestión emocional del docente y uso de estrategias diferenciadas. La aplicación se realizó en dos sesiones de clase, de 45 minutos cada una, dentro del aula de Inicial 2. El instrumento permitió evidenciar el comportamiento de los actores educativos en tiempo real y vincularlo con el nivel de formación docente.

La entrevista estructurada consiste en la aplicación de un conjunto uniforme de preguntas cerradas, lo cual facilita la comparación de respuestas entre los participantes y su análisis cuantitativo posterior (Taylor y Bogdan, 1998).

Instrumento: Guía de entrevista estructurada

Aplicada a la docente observada y a una autoridad institucional, esta guía incluyó preguntas cerradas sobre aspectos vinculados a la formación inicial y continua en inclusión

educativa, el uso de adaptaciones curriculares, la percepción de apoyo institucional y la disponibilidad de recursos específicos para el trabajo con estudiantes con NEE.

Procedimiento

La recolección de datos se desarrolló entre los meses de marzo y abril de 2025, siguiendo una secuencia metodológica dividida en tres fases:

- ✓ **Fase preparatoria:** Incluyó la elaboración de los instrumentos, su validación mediante juicio de expertos, la aplicación de la prueba piloto del cuestionario, y la gestión de permisos formales ante las autoridades institucionales y distritales. Asimismo, se llevó a cabo la socialización de los objetivos y el protocolo ético de la investigación con los participantes.
- ✓ **Fase de aplicación:** Durante esta etapa, se ejecutaron las dos sesiones de observación en el aula de Inicial 2, se distribuyeron las encuestas estructuradas a los docentes participantes (en formato físico y digital) y se aplicaron de forma presencial las entrevistas estructuradas. Todas las acciones se desarrollaron bajo condiciones de confidencialidad, voluntariedad y respeto al entorno educativo.
- ✓ **Fase de análisis:** Los datos obtenidos fueron codificados y procesados mediante técnicas de estadística y análisis de correlación bivariada (coeficiente de Pearson), utilizando los programas Microsoft Excel. Los resultados se organizaron por dimensiones e interpretaron a la luz del marco teórico y la normativa vigente sobre inclusión educativa

Consideraciones éticas

La investigación se rigió por los principios de ética educativa: consentimiento informado, confidencialidad, voluntariedad y uso exclusivo académico de la información. No se recopilaron datos personales de los estudiantes ni se registraron imágenes ni audios. Todos los participantes fueron informados de los objetivos, procedimientos y alcances del estudio.

Tabla 1
Estructura del instrumento de encuesta aplicado a docentes (N = 122)

Dimensión	Nº de Ítems	Ítem
Formación docente	4	- Recibí formación específica en inclusión durante mi formación inicial. - Durante mi formación continua he participado en capacitaciones sobre inclusión. - Considero que mi formación me permite comprender las necesidades de los estudiantes con NEE. - Me siento preparado para trabajar con estudiantes con diferentes tipos de NEE.
Percepción de autoeficacia	4	- Me siento capaz de planificar actividades diferenciadas para NEE. - Me considero competente para adaptar estrategias según las necesidades del estudiante. - Sé cómo responder ante una situación de aprendizaje que involucre a un niño con NEE. - Tengo confianza en mi capacidad para enseñar en un aula inclusiva.
Barreras institucionales	4	- Las tareas administrativas reducen mi tiempo para planificar. - La infraestructura del aula limita la atención a estudiantes con NEE. - En mi institución no se prioriza la inclusión como principio

			pedagógico.
			- Existe sobrecarga de estudiantes, lo que dificulta aplicar estrategias inclusivas.
Apoyo y recursos disponibles	4		- Recibo acompañamiento psicopedagógico para atender a estudiantes con NEE. - En mi institución hay recursos adaptados disponibles. - Cuento con el apoyo del DECE o profesionales especializados. - Tengo acceso a materiales o tecnología para adaptar mis clases.
Estrategias pedagógicas inclusivas	4		- Utilizo materiales adaptados como pictogramas o apoyos visuales. - Aplico evaluación diferenciada según las necesidades de mis estudiantes. - Promuevo el trabajo en grupo para fomentar la inclusión. - Realizo adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE.

Tabla 2
Dimensiones observadas en el aula con estudiantes con NEE (N = 1 docente observada, 2 sesiones)

Dimensión	Indicador	Escala (1–5)
Participación e integración	Participación activa de estudiantes con NEE	
Gestión emocional	Control emocional ante situaciones complejas	
	Actitud empática hacia la diversidad	

Estrategias diferenciadas	Uso de adaptaciones curriculares
	Aplicación de dinámicas
	grupales inclusivas

Tabla 3

Guía de entrevista estructurada aplicada a docente y autoridad institucional

Pregunta	Opciones de respuesta
¿Ha recibido capacitación en inclusión en los últimos 2 años?	Sí / No / A veces
¿Su formación inicial fue adecuada para atender a la diversidad?	Sí / No / A veces
¿Cuenta con asesoramiento de profesionales en inclusión?	Sí / No / A veces
¿Siente apoyo institucional para atender a estudiantes con NEE?	Sí / No / A veces
¿Conoce estrategias y adaptaciones curriculares inclusivas?	Sí / No / A veces
¿Dispone de tiempo para planificar estrategias inclusivas?	Sí / No / A veces
¿Utiliza materiales específicos para niños con NEE?	Sí / No / A veces
¿Evalúa de forma diferenciada a los estudiantes con NEE?	Sí / No / A veces
¿Participa en espacios de formación continua?	Sí / No / A veces
¿Considera que su escuela está comprometida con la inclusión?	Sí / No / A veces

Nota. Elaboración propia.

Resultados

Primer objetivo

Con el propósito de responder al primer objetivo específico: identificar las principales barreras que obstaculizan la inclusión de niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE) en aulas regulares, se aplicó una encuesta estructurada a 122 docentes de los circuitos 05, 06, 07 y 12 del Distrito Educativo Manta. En la Tabla 4, se presentan los niveles de barreras percibidas.

Tabla 4
Percepción de barreras para la inclusión educativa

Nivel de barrera percibida	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alta	73	59,83%
Media	39	31,97%
Baja	10	8,20%
Total	122	100%

Nota. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que un 59,83% de los docentes encuestados perciben barreras altas para implementar procesos de inclusión educativa, con énfasis en los aspectos estructurales e institucionales. Estas barreras están relacionadas con la falta de personal de apoyo especializado (psicólogos, terapistas del lenguaje, profesionales del DECE), la insuficiencia de materiales didácticos adaptados, la ausencia de recursos tecnológicos funcionales, la sobrecarga de estudiantes en el aula, y la escasa preparación del personal docente para afrontar las necesidades educativas específicas de manera efectiva.

Por su parte, un 31,97% de los docentes señala barreras de nivel medio, lo que sugiere que reconocen la existencia de ciertos obstáculos, pero también identifican avances o condiciones mínimas que permiten atender parcialmente la diversidad en el aula. Solo el 8,20% percibe barreras bajas, lo cual evidencia que son pocos los contextos escolares que actualmente cumplen con los principios y condiciones de una inclusión educativa efectiva.

Este panorama revela una realidad desafiante y refuerza la necesidad urgente de fortalecer la política institucional, incrementar la dotación de recursos, capacitar a los docentes y garantizar el acompañamiento especializado permanente. La superación de estas barreras estructurales es un requisito indispensable para hacer posible el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños y niñas, especialmente aquellos con NEE.

Tabla 5
Nivel de formación docente para la atención a la diversidad

Nivel de formación	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Alta	19	15,57%
Media	41	33,61%
Baja	62	50,82%
Total	122	100%

Nota. Elaboración propia.

Respecto a la formación docente, los datos reflejan que más de la mitad de los participantes (50,82%) reconoce contar con un nivel bajo de preparación para abordar la atención a la diversidad en contextos educativos inclusivos. Solo un 15,57% indica haber recibido una formación alta, mientras que el 33,61% se sitúa en un nivel medio, lo que demuestra una gran heterogeneidad en los conocimientos y competencias de los profesionales frente a los desafíos de la inclusión.

Esta debilidad formativa tiene una correlación directa con la inseguridad profesional, la resistencia al cambio metodológico y la escasa aplicación de estrategias activas y diferenciadas en el aula. Muchos docentes enfrentan situaciones en las que no saben cómo actuar frente a estudiantes con necesidades específicas, lo que genera frustración y, en algunos casos, abandono de las prácticas inclusivas.

Además, se evidencia que una gran parte del profesorado no ha recibido capacitación reciente ni actualizaciones pedagógicas centradas en la inclusión, lo cual limita significativamente su capacidad de respuesta frente a la diversidad. Este panorama plantea la necesidad urgente de implementar programas de formación continua, reflexiva y práctica, con énfasis en el diseño universal para el aprendizaje, las adaptaciones curriculares, la evaluación diferenciada y la gestión de aulas heterogéneas.

La profesionalización docente no solo debe contemplar contenidos teóricos, sino también espacios de reflexión, acompañamiento técnico y construcción de saber pedagógico situado, que permitan a los educadores afrontar los desafíos de la inclusión con seguridad, empatía y eficacia.

Segundo objetivo

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, que consiste en examinar el nivel de formación docente en estrategias inclusivas y su impacto en la práctica pedagógica dentro del aula, se aplicó la ficha de observación estructurada como instrumento principal de recolección de datos. Este instrumento fue diseñado específicamente para captar indicios concretos del desempeño docente en un contexto real de aula, permitiendo observar de manera directa y sistemática cómo se traducen los conocimientos y habilidades inclusivas en acciones pedagógicas efectivas.

La observación se llevó a cabo en un aula de Inicial 2 con 22 estudiantes, de los cuales 4 presentan Necesidades Educativas Específicas (NEE). La ficha contempló indicadores distribuidos en tres dimensiones clave: participación activa de los estudiantes con NEE, gestión emocional del docente y uso de estrategias diferenciadas, todas ellas directamente vinculadas a la aplicación de una pedagogía inclusiva.

Este instrumento permitió recoger evidencia empírica del nivel de preparación docente en acción, más allá del discurso o la autopercepción. Al observar directamente la planificación, las estrategias aplicadas, el manejo del grupo y la respuesta hacia la diversidad, fue posible evaluar de forma objetiva el impacto de la formación docente en la calidad del proceso de inclusión.

Tabla 6
Participación activa de estudiantes con NEE

Frecuencia de participación	Observación	Porcentaje estimado
Alta	1 de 2	50%
Media	1 de 2	50%
Baja	0 de 2	0%

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la observación directa en el aula muestran que en una de las dos sesiones los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) lograron integrarse activamente a las actividades de aprendizaje, participando con entusiasmo, demostrando interés, atención sostenida y colaboración con sus compañeros. La docente promovió dinámicas grupales y lúdicas que facilitaron su participación, así como un clima emocional acogedor que favoreció su respuesta positiva a los estímulos pedagógicos.

Sin embargo, en la segunda sesión observada, su participación fue visiblemente más pasiva y limitada. Se observó menor interacción con las actividades propuestas y escasa motivación, lo que reflejó una ausencia de adaptaciones específicas en la planificación y un manejo más tradicional de la dinámica de clase. Esta variación entre sesiones sugiere que el nivel de participación de los estudiantes con NEE no es constante, sino que depende en gran medida de factores como la calidad de la planificación diferenciada, la implementación de estrategias inclusivas adecuadas y la atención individualizada durante las actividades.

Estos hallazgos evidencian la importancia de que la inclusión no sea un hecho esporádico o dependiente de la intuición del docente, sino un proceso sistemático, intencional y continuo, respaldado por una preparación profesional sólida y por condiciones institucionales que garanticen la participación activa y significativa de todos los estudiantes.

La planificación inclusiva debe responder a los diversos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje presentes en el aula para asegurar una educación equitativa y transformadora.

Tabla 7.

Uso de recursos y estrategias inclusivas observadas

Estrategia empleada	Observación	Frecuencia
Uso de pictogramas	Sí	2/2
Adaptación de instrucciones	Sí	2/2
Trabajo en pares o grupos	Sí	½
Evaluación diferenciada	Parcial	½

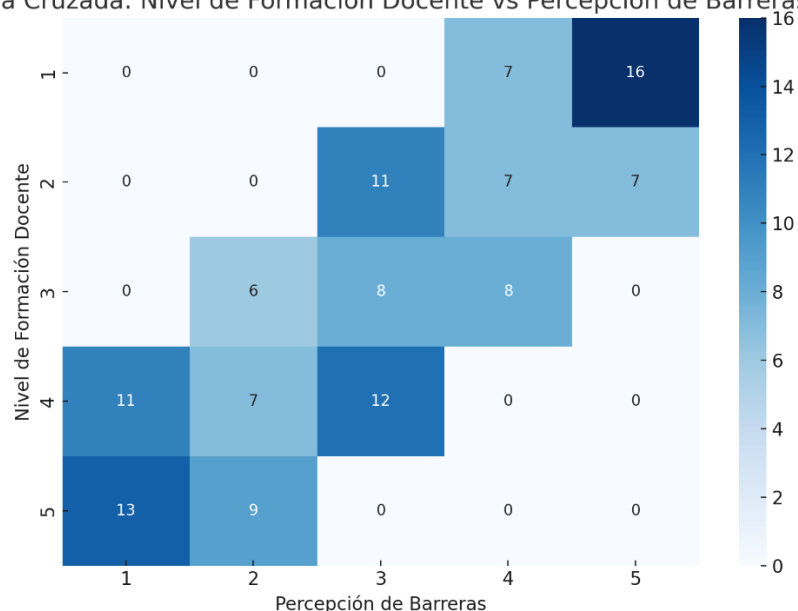
Nota. Elaboración propia.

En cuanto al uso de recursos, se evidenció que la docente utiliza ayudas visuales como pictogramas y adapta las instrucciones orales, lo cual permite mejorar la comprensión de las tareas. No obstante, estrategias como el trabajo colaborativo y la evaluación diferenciada no fueron empleadas con regularidad, lo que limita la atención personalizada. La implementación parcial de estas estrategias sugiere que, aunque existen intenciones inclusivas, aún se requiere de capacitación y acompañamiento técnico para log...

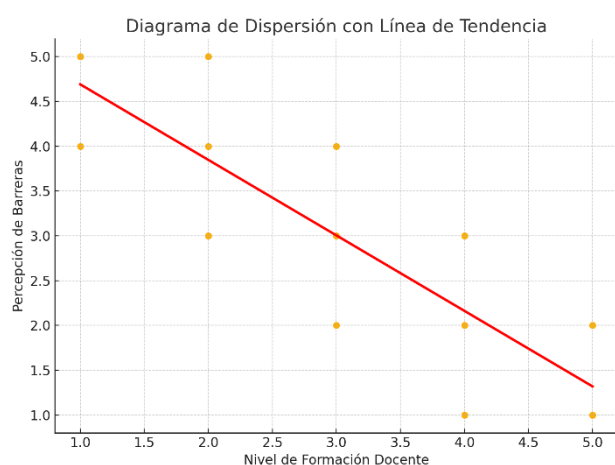
Tercer objetivo

Con el propósito de responder al tercer objetivo específico, se aplicó un análisis estadístico destinado a determinar la relación existente entre el nivel de formación docente en educación inclusiva y la percepción de barreras que enfrentan los maestros en aulas regulares. En primera instancia, se construyó una tabla cruzada de frecuencias absolutas, que permitió observar cómo se distribuyen las respuestas de percepción de barreras en función del nivel de formación docente reportado. Esta tabla reflejó una tendencia clara: los docentes con menor formación percibieron con mayor frecuencia barreras de nivel alto, mientras que quienes reportaron niveles altos de formación, tendieron a declarar barreras medias o bajas.

Tabla Cruzada: Nivel de Formación Docente vs Percepción de Barreras

**Figura 1.** Tabla cruzada: Nivel de formación docente vs percepción de barreras.

Con el fin de explorar gráficamente dicha relación, se elaboró un diagrama de dispersión, que evidenció una correlación lineal negativa: a medida que el nivel de formación docente aumentaba, disminuía la percepción de barreras. Este patrón visual fue consistente con la hipótesis del estudio.

**Figura 2.** Diagrama de dispersión entre nivel de formación docente y percepción de barreras.

Para validar estadísticamente esta asociación, se aplicaron pruebas de normalidad de los datos. La prueba de Shapiro-Wilk indicó que tanto la variable “nivel de formación docente” ($W = 0.890$; $p < 0.001$) como “percepción de barreras” ($W = 0.894$; $p < 0.001$) no siguen una distribución normal. No obstante, considerando que la muestra supera los 100 participantes, se complementó el análisis con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual no mostró diferencias significativas entre ambas distribuciones ($D = 0.057$; $p = 0.988$), habilitando el uso de pruebas paramétricas como aproximación.

Con base en ello, se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Pearson, obteniendo un resultado de $r = -0.848$, con un nivel de significancia de $p < 0.001$. Este valor indica una correlación negativa fuerte y estadísticamente significativa, lo que permite afirmar que a mayor nivel de formación docente, menor es la percepción de barreras hacia la inclusión educativa. Este hallazgo confirma empíricamente la hipótesis planteada, y refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente como vía directa para reducir las resistencias y obstáculos que impiden consolidar una práctica inclusiva en el aula.

Tabla 8
Correlación entre nivel de formación docente y percepción de barreras

Variables correlacionadas	Coeficiente de Pearson (r)	Sig. (bilateral)
Nivel de formación docente / Percepción de barreras para la inclusión	-0.848	0,001

Nota. Elaboración propia.

Triangulación de resultados La triangulación metodológica efectuada en este estudio integró los datos recolectados mediante la encuesta a docentes, la observación directa en el aula y la prueba estadística de correlación. Esta articulación de fuentes permitió un análisis

más robusto, profundo y confiable de los resultados, dando cuenta de la complejidad del fenómeno de la inclusión educativa en la Educación Inicial.

Desde el enfoque perceptivo, los docentes encuestados manifestaron una alta presencia de barreras en los procesos de inclusión, asociadas en su mayoría a factores estructurales e institucionales, así como a su propia preparación profesional. Desde la perspectiva empírica observacional, se constataron avances importantes, como el uso de ciertos recursos adaptados y estrategias de apoyo, pero también debilidades en cuanto a continuidad, sistematicidad y planificación inclusiva.

El análisis estadístico complementó estos hallazgos al establecer una relación directa entre la formación del docente y su percepción de barreras. A mayor preparación, mayor flexibilidad metodológica y mejor disposición hacia el cambio educativo.

En síntesis, la triangulación evidencia que la inclusión de estudiantes con NEE no puede abordarse únicamente desde una dimensión normativa o voluntarista. Se requiere un enfoque sistémico e integral que articule políticas públicas, formación docente de calidad, recursos pedagógicos accesibles, acompañamiento técnico y evaluación continua. Solo así se garantizará una educación inclusiva genuina, equitativa y transformadora.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten visibilizar con claridad los desafíos que enfrentan los docentes de Educación Inicial en la inclusión de niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE) en aulas regulares. La discusión se organiza en torno a los tres objetivos específicos, interpretando los resultados a la luz de marcos teóricos y estudios previos.

En relación con el primer objetivo, los datos evidencian que la mayoría de los docentes perciben barreras altas para la inclusión, especialmente en lo que respecta a factores estructurales como la falta de personal especializado, recursos materiales y condiciones institucionales adecuadas. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Echeita (2018), quien sostiene que la inclusión no puede sostenerse únicamente sobre la voluntad docente, sino que requiere un sistema escolar preparado estructural y funcionalmente para atender la diversidad. Además, la limitada formación profesional identificada en más del 50% del personal docente coincide con estudios como los de Paladines y Serrano (2024), quienes afirman que una preparación deficiente impacta directamente en la actitud y en la capacidad de acción inclusiva del profesorado.

Respecto al segundo objetivo, los resultados de la observación reflejan una realidad ambivalente. Si bien se identifican prácticas inclusivas como el uso de pictogramas, adaptación de instrucciones y participación grupal, estas no se aplican con la constancia ni la profundidad necesarias para asegurar una atención integral a los niños con NEE. Esta intermitencia práctica se explica, en parte, por la falta de formación continua, como han señalado Booth y Ainscow (2015), quienes destacan que el desarrollo de una cultura inclusiva requiere de un enfoque sistemático, coherente y sostenido en el tiempo. En esta línea, la escasa planificación diferenciada observada coincide con lo planteado por Abalo y Jaramillo (2024), quienes advierten que muchas estrategias inclusivas son utilizadas de manera intuitiva más que desde un diseño pedagógico estructurado.

En cuanto al tercer objetivo, el análisis estadístico confirmó la hipótesis de que existe una correlación significativa entre la formación docente y la percepción de barreras. Específicamente, a mayor nivel de formación, menor es la percepción de obstáculos para la

inclusión. Este resultado es coherente con investigaciones como la de Rojas y Román (2021), quienes afirman que la formación docente no solo otorga herramientas metodológicas, sino que también transforma actitudes, rompe estereotipos y fortalece la autoeficacia profesional. Esto indica que invertir en formación no solo mejora las prácticas, sino que modifica profundamente la manera en que los docentes comprenden y enfrentan la diversidad en el aula.

En conjunto, los resultados de este estudio refuerzan la idea de que la inclusión educativa no es un hecho aislado, sino un proceso que debe ser sostenido desde múltiples niveles: el pedagógico, el institucional y el formativo. La inclusión efectiva requiere docentes formados, acompañados y comprometidos, pero también sistemas escolares flexibles, políticas inclusivas coherentes y recursos disponibles.

Finalmente, es importante destacar que, si bien los hallazgos reflejan obstáculos reales, también permiten identificar potenciales oportunidades de mejora. La presencia de intenciones inclusivas, el uso parcial de recursos adaptados y la disposición docente hacia el aprendizaje continuo, constituyen una base valiosa sobre la cual construir procesos de transformación educativa que garanticen una educación verdaderamente inclusiva para todos.

Conclusiones

La investigación permitió identificar de manera concreta las principales barreras que enfrentan los docentes de Educación Inicial en la implementación de procesos inclusivos en aulas regulares. Estas barreras se agruparon en tres dimensiones: estructurales, pedagógicas y actitudinales. En el plano estructural, los docentes señalaron de forma reiterada la ausencia de personal de apoyo especializado (como psicólogos, terapeutas del lenguaje o profesionales del DECE), la falta de recursos tecnológicos y didácticos adaptados, la sobrecarga de

estudiantes por aula y las limitaciones físicas de la infraestructura escolar. Estas condiciones dificultan no solo la atención individualizada a los estudiantes con NEE, sino también la posibilidad de generar ambientes flexibles y accesibles.

Desde la dimensión pedagógica, se evidenció que una parte considerable del profesorado no aplica estrategias diferenciadas de forma sistemática, y que la planificación curricular no contempla de manera consistente adaptaciones para estudiantes con NEE. La evaluación continúa realizándose bajo modelos homogéneos, sin atender la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

En cuanto a las barreras actitudinales, se encontró que una proporción significativa del profesorado manifiesta inseguridad profesional, baja percepción de autoeficacia y resistencia al cambio metodológico, factores que se asocian con la escasa formación especializada en inclusión educativa. Esta situación revela que, aunque existe un marco legal y discursivo que promueve la inclusión como principio rector del sistema educativo, en la práctica persiste una brecha considerable entre la política pública y la realidad escolar cotidiana.

Además esta investigación permitió examinar de forma directa que el nivel de formación docente en estrategias inclusivas es, en su mayoría, limitado. Según los resultados obtenidos mediante la encuesta estructurada, el 50,82% de los docentes reportó tener un nivel bajo de preparación para atender la diversidad en el aula. Solo un 15,57% señaló haber recibido una formación alta en inclusión educativa, lo que evidencia una distribución inequitativa de oportunidades formativas y la existencia de una debilidad estructural en los programas de formación inicial y continua.

Este nivel formativo se reflejó de manera clara en las prácticas pedagógicas observadas. Durante las dos sesiones de observación directa, se constató que las estrategias inclusivas fueron aplicadas de manera intermitente, sin planificación sostenida ni coherencia metodológica. Aunque se utilizaron apoyos visuales como pictogramas y se realizaron adaptaciones de instrucciones orales, otras estrategias clave como el trabajo colaborativo, la evaluación diferenciada o la adecuación del entorno no fueron empleadas de manera consistente.

El impacto de la formación docente en la calidad de las prácticas inclusivas se mostró evidente: cuando los docentes cuentan con conocimientos y herramientas específicas, son capaces de generar condiciones más equitativas para el aprendizaje y la participación. Por el contrario, cuando la formación es insuficiente, la inclusión educativa se reduce a acciones aisladas, muchas veces dependientes de la intuición o buena voluntad del docente, sin respaldo institucional ni continuidad pedagógica. Se concluye, por tanto, que la mejora en la formación docente no solo repercute en las competencias profesionales, sino también en la actitud, disposición y seguridad del educador frente a la diversidad.

Finalmente se logró establecer una relación estadísticamente significativa entre el nivel de formación docente y la percepción de barreras hacia la inclusión educativa, confirmando la hipótesis planteada en el estudio. El análisis se realizó siguiendo un procedimiento metodológico completo: se construyó una tabla cruzada de frecuencias, se aplicaron pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov), se analizó un diagrama de dispersión con línea de tendencia y, finalmente, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson.

El resultado fue un coeficiente $r = -0,848$ con un nivel de significancia $p < 0.001$, lo que evidencia una **correlación negativa fuerte y significativa**. Esto indica que, a mayor nivel de formación docente, menor es la percepción de barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales. Este hallazgo tiene profundas implicaciones educativas: demuestra que la capacitación especializada no solo mejora las prácticas docentes, sino que transforma la mirada y la actitud del educador frente a la inclusión.

Los docentes que han sido formados en estrategias inclusivas presentan mayor seguridad profesional, mayor disposición a aplicar adaptaciones curriculares, y perciben menos obstáculos en su contexto de trabajo. Por el contrario, aquellos que no han sido capacitados tienden a interpretar el proceso inclusivo como una carga, una tarea difícil o una responsabilidad para la cual no están preparados.

En este sentido, se concluye que la relación entre formación y percepción de barreras no es únicamente teórica, sino que se manifiesta de manera concreta en el ejercicio cotidiano de la docencia. Esto subraya la urgencia de diseñar políticas públicas y programas de formación continua que fortalezcan las capacidades del personal educativo, especialmente en los primeros niveles del sistema, donde se construyen las bases del desarrollo integral de los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

Abalo Paladines, I. J., & Jaramillo Serrano, F. A. (2024). Efecto del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica en la resolución de ecuaciones lineales. *Revista Ciencia Latina*, 8(5), 744–760. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13422

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollando escuelas inclusivas*. Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alegre, O. (2010). Competencias docentes para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 103–111.
- Ander-Egg, E. (2003). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Arias Galicia, F. (2006). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Editorial Episteme.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2022). *Inclusion of the migrant and host population in social services in Ecuador*. <https://www.iadb.org/en/project/EC-L1258>
- Berelson, B. (2000). *Content analysis in communication research*. Rowman & Littlefield.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (2002). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 5–20.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Casado, D. (2012). Educación inclusiva: desafíos actuales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 77–84.
- de Boer, A., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2004). *La escuela inclusiva: de la exclusión a la plena participación*. Narcea Ediciones.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y claves para profundizar en su comprensión y desarrollo. *Revista de Educación*, 359, 15–43. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-076>
- Global Education Monitoring Report. (2020). *Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

- Gómez, A., & Latorre, A. (2007). *La observación en la investigación educativa*. Graó.
- Graham, L. (2006). Cautionary notes on the inclusive turn: Pathologizing the child. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 421–433.
- Graham, L., & Slee, R. (2005). ¿Inclusión? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 3–10.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286.
- Infante, M. (2010). Inclusión educativa: reflexiones en torno a las políticas y prácticas. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 57–72.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Informe preliminar de rendición de cuentas 2023: Reporte de Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) y Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/03/informe-preliminar-rendicion-de-cuentas-2023.pdf>
- Paladines Serrano, C., & Serrano Rodríguez, R. (2024). Desafío docente de educación inclusiva e intercultural. Fase 1. *Revista Hallazgos*, 21(3), 675–690. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/675/714>
- Parra Sandoval, M. C. (2012). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Ecoe Ediciones.
- Rojas, H., Sandoval, L., & Borja, O. (2020). Percepciones hacia una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra Universidad Central del Ecuador*, 3(1), 14–27. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS y Banco Mundial.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/