

**Sistema de talleres para la formación de las competencias inclusivas en
docentes de Educación Básica Media**

**System of workshops for the formation of inclusive competencies in
teachers of Secondary Basic Education**

**Sistema de oficinas para a formação de competências inclusivas em
professores do ensino secundário básico**

Paula Gissela Ochoa Cevallos¹
Universidad Técnica de Manabí
pochoa6020@utm.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-6309-2027>



Yulexy Navarrete Pita²
Universidad Técnica de Manabí
yulexy.navarrete@utm.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7804-9830>



 DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n1/919>

Como citar:

Ochoa, P. & Navarrete, Y. (2025). *Sistema de talleres para la formación de las competencias inclusivas en docentes de Educación Básica Media*. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(1), 806-838.

Recibido: 10/04/2025

Aceptado: 14/05/2025

Publicado: 30/06/2024

¹ Licenciada en pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros, <https://orcid.org/0009-0000-6309-2027>

² Doctor en Ciencias Pedagógicas (PhD) (Facultad de Ciencias) Education, Máster en Ciencias de la Educación Education, Licenciado en Educación especialidad Química Education <https://orcid.org/0000-0001-7804-9830>

Resumen

La presente investigación trata sobre la creación de un sistema de talleres para la formación de las competencias inclusivas en docentes de Educación Básica Media en la provincia de Santo Domingo de los Colorados, ciudad Santo Domingo. El objetivo fue diseñar un sistema de talleres para la formación de competencias inclusivas en los docentes de Educación Básica Media. La investigación tuvo un enfoque mixto, se empleó la investigación acción e investigación evaluativa, los métodos teóricos implementados fueron: análisis documental y análisis sistémico, se utilizaron instrumentos: entrevista, encuestas y cuestionarios, sobre una población de 800 docentes, donde se realizó un muestreo intensional quedando 12 docentes y 3 autoridades que tienen más de 5 años de servicios y experiencia en inclusión. Los talleres de formación inclusiva han sido bien aceptados, con un 75% de docentes considerándolos útiles para mejorar la educación inclusiva. Se priorizan temas como prácticas inclusivas, legislación educativa y estrategias para aulas diversas. Sin embargo, el 58,33% encuentra difícil aplicar las estrategias en el aula, lo que sugiere mejorar la metodología. Los talleres motivan a los docentes y fomentan el aprendizaje colaborativo. La retroalimentación y la sostenibilidad del programa son esenciales, recomendándose capacitación continua y evaluación constante, como conclusión, la formación inclusiva es valorada, pero requiere ajustes para su aplicabilidad en el aula. Es clave mejorar la metodología, fortalecer la capacitación continua y establecer alianzas estratégicas para garantizar su impacto a largo plazo.

Palabras clave: Aulico; Inclusión; Jóvenes; Necesidades educativas especiales

Abstract

This research deals with the creation of a system of workshops for the training of inclusive competencies in teachers of Basic Secondary Education in the province of Santo Domingo de los Colorados, city of Santo Domingo. The objective was to design a system of workshops for the training of inclusive competencies in teachers of Basic Secondary Education. The research had a mixed approach, action research and evaluative research were used, the theoretical methods implemented were: documentary analysis and systemic analysis, Instruments: interviews, surveys and questionnaires were used, on a population of 800 teachers, where an intentional sampling was carried out, leaving 12 teachers and 3 authorities who have more than 5 years of service and experience in inclusion. Inclusive training workshops have been well received, with 75% of teachers considering them useful in improving inclusive education. Topics such as inclusive practices, educational legislation and strategies for diverse classrooms are prioritized. However, 58.33% find it difficult to apply the strategies in the classroom, which suggests improving the methodology. The workshops motivate teachers and encourage collaborative learning. Feedback and sustainability of the program are essential, with ongoing training and ongoing evaluation recommended, In conclusion, inclusive training is valued, but requires adjustments for its applicability in the classroom. It is key to improve the methodology, strengthen continuous training and establish strategic alliances to guarantee its long-term impact.

Keywords: Aulic; Inclusion; Young people; Special educational needs

Resumo

Esta pesquisa se concentra na criação de um sistema de oficinas para o desenvolvimento de competências inclusivas entre professores do ensino médio básico na província de Santo Domingo de los Colorados, cidade de Santo Domingo. O objetivo foi elaborar um sistema de oficinas para o desenvolvimento de competências inclusivas entre professores do ensino secundário básico. A pesquisa teve uma abordagem mista, utilizando pesquisa-ação e pesquisa avaliativa, os métodos teóricos implementados foram: análise documental e análise sistêmica, os instrumentos utilizados foram: entrevistas, pesquisas e questionários, em uma população de 800 professores, onde foi realizada uma amostragem intencional, restando 12 professores e 3 autoridades que possuem mais de 5 anos de serviço e experiência em inclusão. As oficinas de treinamento inclusivo foram bem recebidas, com 75% dos professores considerando-as úteis para melhorar a educação inclusiva. É dada prioridade a tópicos como práticas inclusivas, legislação educacional e estratégias para salas de aula diversas. Entretanto, 58,33% têm dificuldade em aplicar as estratégias em sala de aula, o que sugere aprimoramento da metodologia. As oficinas motivam os professores e incentivam a aprendizagem colaborativa. O feedback e a sustentabilidade do programa são essenciais, e treinamento contínuo e avaliação constante são recomendados. Conclui-se que a formação inclusiva é valorizada, mas necessita de ajustes para sua aplicabilidade em sala de aula. É fundamental melhorar a metodologia, fortalecer o treinamento contínuo e estabelecer alianças estratégicas para garantir um impacto a longo prazo.

Palavras-chave: Cortês; Inclusão; Jovens; Necessidades educacionais especiais

Introducción

La inclusión educativa se ha convertido en un desafío central en los sistemas escolares modernos, donde la diversidad de los estudiantes exige nuevas formas de enseñanza y adaptación por parte de los docentes. En el nivel de Educación Básica Media, los profesores juegan un papel crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, participen y se desarrollen plenamente en el aula. Sin embargo, muchos docentes carecen de las competencias inclusivas necesarias para abordar estas diferencias, lo que limita la creación de entornos educativos equitativos.

En este contexto para Valarezo et al., (2022), inclusión es “atención y respecto a la diversidad como forma de riqueza social y cultural, donde el alumno sea considerado en su integralidad física, psicológica, social, espiritual, cultural e histórica”, a este aspecto, para Martínez (2022), inclusión es “el resultado de la evolución de la integración educativa” (p.19),

como también la inclusión “representa un beneficio para toda aquella persona que padeciera algún tipo de discapacidad, déficit o trastorno” (p.20).

Cabe considerar, por otra parte, lo manifestado por Menese (2020), al indicar que la inclusión es el proceso de integrar a todas las personas, sin discriminación por sus diferencias, en espacios y oportunidades equitativas, promoviendo la participación y el respeto a la diversidad.

Dentro de esta perspectiva, los docentes de Educación Básica Media deben tener competencias inclusivas con habilidades, actitudes y conocimientos que permitan a las personas promover la diversidad y la equidad en distintos contextos. Involucran empatía, respeto, comunicación efectiva y adaptación para crear entornos donde todos puedan participar y desarrollarse plenamente.

Dentro de este marco, se menciona a Palacios et al. (2020), al manifestar que los docentes deben tener competencias y capacidades especiales para planificar y resolver problemas. En sus planificaciones deben incluir prácticas inclusivas para que los estudiantes puedan poner a prueba sus capacidades durante la problematización y desarrollo de clases.

Ahora bien, Quijano (2022), señala que “los docentes expresan la necesidad de desarrollar competencias para la enseñanza a estudiantes con discapacidad” (p. 35). Lo manifestado por Quijano (2022), genera la inquietud, ¿Los docentes están capacitados para enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

Lógicamente, al abordar la inclusión educativa hay que tener en cuenta que los docentes deben estar preparados para abordar situaciones que no siempre se presentan. Muchos han manifestado abiertamente que no se sienten capacitados para trabajar en las aulas con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por ende, deben de desarrollar competencias que le permitan realizar su labor.

La inclusión educativa es un enfoque que garantiza el acceso, participación y éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o necesidades, en entornos educativos comunes y equitativos. Esto se corrobora con lo manifestado por Núñez y Gahona (2021), al decir “la inclusión educativa es un derecho ciudadano en el que la igualdad de oportunidades es para todos y todas independientemente el contexto social, económico, políticos y personal impulsado por los principios de la igualdad” (p.1).

Las competencias inclusivas son habilidades y conocimientos que permiten a los docentes atender la diversidad de estudiantes, adaptando estrategias educativas para crear un entorno de aprendizaje equitativo y accesible para todos. En este contexto, para Alcalá del Olmo et al., (2020), competencias inclusivas es “la utilización de estrategias didácticas en el contexto de enseñanza-aprendizaje” (p.3). Para Laspina y Montero (2023), competencia es “tener conocimientos sobre las NEE y la normatividad inclusiva, ya que es necesario garantizar y respetar sus derechos y ritmos de aprendizaje, con el fin de maximizarlo y procurar la participación de todos los estudiantes” (p. 178).

Como complemento para Núñez y Llorent (2022), competencias inclusivas es “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales que, aplicado de forma positiva y deseable en el quehacer diario de las personas, facilita la adaptación a diferentes contextos sociales y experiencias emocionales” (p.173). Ahora bien, Fernández y Malvar (2020), al referirse a docentes con competencias señalan que, “tienen un enorme potencial para promover el bienestar y afrontar situaciones diversas” (p. 240). Las competencias inclusivas son habilidades docentes para adaptar el aprendizaje, atendiendo la diversidad y promoviendo la equidad en el aula (Guerra y Hernández, 2022).

La formación en competencias inclusivas es clave para construir una educación más equitativa y, a largo plazo, una sociedad más justa y cohesionada (Kerexeta et al., 2022).

Permiten adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante, fomentar la participación y promover el respeto, garantizando el aprendizaje y bienestar de todos.

En este contexto Paradoy et al. (2023), habla sobre “la importancia de incorporar herramientas digitales en el proceso educativo” (p. 75). Aún más en estudiantes con necesidades educativas especiales. Ahora bien, siguiendo este orden de ideas, en un plan formativo actual, se debe otorgar mayor importancia a la adquisición de competencias que debe tener un buen docente para enseñar, atendiendo a la diversidad de su alumnado.

Cabe considerar por otra parte a Laspina y Montero (2023), donde “reconocen la importancia del respaldo institucional para el desarrollo profesional de los docentes y mejorar su capacidad inclusiva, tanto a nivel individual como institucional” (p. 183).

Cabe indicar que las competencias inclusivas en los docentes son esenciales para garantizar una educación accesible y equitativa. Facilitan la atención a la diversidad, fomentan la integración de estudiantes con distintas capacidades y contextos, y promueven un entorno de respeto y colaboración en el aula.

A nivel mundial, la educación inclusiva se ha convertido en un objetivo clave dentro de los sistemas educativos, con el fin de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, etnia o condiciones socioeconómicas, tengan acceso a una educación de calidad (Alba, 2019). Sin embargo, uno de los desafíos más grandes radica en la preparación de los docentes para enfrentar este reto. La capacitación de los maestros en competencias inclusivas se presenta como una necesidad urgente para garantizar que los sistemas educativos puedan atender a la diversidad del alumnado. A pesar de los avances en la implementación de políticas inclusivas, muchos docentes aún carecen de las herramientas necesarias para integrar con éxito a todos los estudiantes en el aula.

En Latinoamérica, esta situación es particularmente crítica, ya que, si bien existen marcos legales que promueven la inclusión educativa, la brecha entre la teoría y la práctica

sigue siendo amplia. La región enfrenta desafíos como la falta de recursos, infraestructura inadecuada y programas de formación docente limitados que no siempre abordan de manera integral la diversidad en el aula (Yunga, 2022). Aunque se han desarrollado iniciativas y políticas que fomentan la inclusión, la capacitación específica en competencias inclusivas para los docentes de nivel básico aún es insuficiente. El enfoque inclusivo en las aulas sigue siendo un desafío, especialmente en zonas rurales o en comunidades con menos acceso a recursos educativos.

En Ecuador, la situación refleja un panorama similar. Si bien el país ha adoptado una serie de políticas para promover la inclusión en el sistema educativo, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), su implementación enfrenta dificultades. La formación docente en competencias inclusivas en la Educación Básica Media, en particular, es limitada (Vásconez, 2024). Muchos educadores carecen de capacitación adecuada para abordar las necesidades de estudiantes con discapacidades o de aquellos que provienen de contextos culturales y socioeconómicos diversos. Para Vera et al., (2024), los talleres especializados que formen a los docentes en competencias inclusivas podrían ser una solución efectiva para cerrar esta brecha y mejorar la calidad educativa, facilitando un entorno de aprendizaje más equitativo para todos los estudiantes.

La falta de competencias inclusivas en los docentes de Educación Básica Media afecta negativamente la atención a la diversidad en el aula, lo que genera desigualdades en el aprendizaje y la participación de estudiantes con diferentes necesidades. Muchos programas de formación docente no abordan suficientemente estas competencias, esenciales para identificar y atender las diferencias individuales, como discapacidades o contextos culturales diversos (Viñoles et al., 2022).

Las principales razones que motivan a realizar esta investigación incluyen la falta de preparación docente en competencias inclusivas y la necesidad de cerrar la brecha entre

políticas educativas y su implementación en el aula. Se busca mejorar la calidad educativa al capacitar a los docentes en la atención a la diversidad, beneficiando así a los estudiantes con necesidades especiales y diferentes contextos socioeconómicos. Además, está motivada por el compromiso de promover una educación equitativa y accesible, contribuyendo al desarrollo de un entorno inclusivo que garantice el aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminación.

Ante esta problemática, resulta fundamental diseñar y ofrecer oportunidades de formación que doten a los docentes de herramientas prácticas y conocimientos específicos para gestionar la diversidad de manera efectiva.

En este marco de ideas, se plantea como objetivo diseñar un sistema de talleres para la formación de competencias inclusivas en los docentes de Educación Básica Media

Desarrollo

Necesidades educativas Especiales y su clasificación en el contexto nacional.

Siguiendo las ideas de Lorenzo *et al.*, (2022) el enfoque educativo para atender las necesidades educativas especiales (NEE) se fundamenta en el principio de la inclusión, buscando que todos los estudiantes participen de manera activa en el entorno escolar, independientemente de sus características o dificultades. Esto implica garantizar un acceso equitativo al currículo mediante estrategias adaptadas a las capacidades y ritmos individuales de cada estudiante. La inclusión no solo beneficia a quienes presentan NEE, sino que enriquece la convivencia y el aprendizaje para toda la comunidad educativa al fomentar valores como la empatía, la cooperación y el respeto a la diversidad.

Ahora bien, desde la perspectiva de Menjura y Castro (2023). La personalización del aprendizaje es clave en este enfoque, ya que permite ajustar la enseñanza a las necesidades, intereses y contextos específicos de cada estudiante. Esto incluye la implementación de adaptaciones curriculares, como cambios en los objetivos, contenidos o metodologías, y el uso de herramientas tecnológicas que faciliten el acceso a la información y la comunicación.

Recursos como dispositivos de asistencia, aplicaciones educativas y plataformas digitales ayudan a potenciar las habilidades del estudiante, reduciendo las barreras que puedan interferir en su aprendizaje.

Además, Coronel y Arciniegas (2023) señalan, que el trabajo para atender las NEE requiere de un enfoque multidisciplinario, en el que participen diversos profesionales: docentes, orientadores, terapeutas, y, en muchos casos, la familia. Esta colaboración es esencial para diseñar estrategias integrales que consideren no solo las necesidades académicas, sino también las sociales, emocionales y físicas del estudiante. De esta manera, se fomenta su desarrollo integral, promoviendo que cada estudiante alcance su máximo potencial dentro y fuera del entorno escolar.

Las necesidades educativas especiales (NEE) se refieren a los apoyos específicos que requieren algunos estudiantes para acceder, participar y progresar en el sistema educativo debido a dificultades en el aprendizaje, discapacidad o condiciones particulares. Estas necesidades pueden ser temporales o permanentes (Álvarez y Álvarez, 2020).

Según (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), las necesidades educativas especiales (NEE) son aquellas condiciones que presentan algunos estudiantes, quienes requieren apoyos o adaptaciones adicionales para acceder al currículo escolar en igualdad de oportunidades. Según el documento, estas necesidades pueden clasificarse en dos grandes categorías:

NEE asociadas a la discapacidad:

Estas necesidades se derivan de condiciones permanentes que afectan las habilidades sensoriales, intelectuales, motrices o de comunicación del estudiante. Ejemplos incluyen discapacidades sensoriales como la auditiva o visual, discapacidad intelectual en sus diferentes grados, trastornos físicos o motrices, y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). También se consideran discapacidades no susceptibles de inclusión, como el síndrome de Rett o

multidiscapacidades, que requieren intervenciones especializadas y, generalmente, educación en centros específicos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

- Sensoriales: Auditiva y visual.
- Intelectuales: Leve, moderada, severa o profunda.
- Físicas o motrices.
- Trastorno del Espectro Autista
- Discapacidades no susceptibles de inclusión como el síndrome de Rett o la multidiscapacidad.

Sensoriales

- **Auditiva:** Se refiere a la pérdida parcial (hipoacusia) o total (sordera) de la capacidad auditiva, lo que dificulta la adquisición del lenguaje oral y afecta la comunicación y la integración social.
- **Visual:** Implica una anomalía ocular que reduce parcial o totalmente la visión, limitando el desempeño escolar, social y laboral del individuo.

Intelectuales

- **Leve:** Capacidad intelectual ligeramente por debajo de la media, que afecta la autonomía en tareas complejas, pero permite el desarrollo de destrezas básicas con apoyo educativo.
- **Moderada:** Dificultad significativa en el aprendizaje y habilidades adaptativas, requiriendo métodos de enseñanza individualizados y apoyo en actividades diarias.
- **Severa o profunda:** Limitaciones extremas en habilidades cognitivas y adaptativas, donde se prioriza la funcionalidad y la autonomía básica mediante una educación especializada.

Físicas o motrices

Alteración temporal o permanente en el sistema motor que afecta la movilidad, la postura y la coordinación, requiriendo adaptaciones físicas y apoyo técnico para facilitar la participación en actividades escolares.

Trastorno del Espectro Autista

Es un trastorno neurodesarrollamental caracterizado por dificultades en la comunicación, interacción social y patrones de comportamiento repetitivos, que varían en intensidad y afectan la adaptación al entorno.

Discapacidades No Susceptibles de Inclusión

- **Síndrome de Rett:** Trastorno genético raro que afecta el desarrollo motor, cognitivo y social, manifestándose con regresión de habilidades adquiridas y movimientos repetitivos característicos como el de “lavarse las manos”.
- **Multidiscapacidad:** Presencia simultánea de dos o más discapacidades que limitan severamente la percepción, comunicación y desarrollo, requiriendo intervenciones especializadas integrales.

NEE no asociadas a la discapacidad:

Estas necesidades suelen ser temporales y están relacionadas con factores externos o condiciones que afectan el rendimiento escolar, pero no implican una discapacidad. Incluyen dotación superior o superdotación, donde los estudiantes destacan por altas capacidades cognitivas o creativas; dificultades específicas de aprendizaje como dislexia, discalculia o disgrafía; trastornos del comportamiento como el TDAH; y situaciones de vulnerabilidad, como ser víctimas de violencia, enfermedades graves o condiciones de movilidad humana (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

- Dotación superior o superdotación.
- Dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia, discalculia, disgrafía, entre otras.
- Trastornos del comportamiento: Como el TDAH.
- Situaciones de vulnerabilidad: Enfermedades catastróficas, violencia, etc.

Dotación Superior o Superdotación

Capacidades excepcionales en áreas cognitivas, creativas o artísticas que superan significativamente a las de sus pares, caracterizadas por alta curiosidad, pensamiento crítico, aprendizaje acelerado y habilidades avanzadas, que requieren enriquecimiento o aceleración curricular para su desarrollo pleno.

Dificultades Específicas de Aprendizaje

Condiciones que afectan habilidades específicas como leer, escribir o calcular, sin relación con discapacidades intelectuales o sensoriales. Ejemplos incluyen dislexia (dificultad para leer), discalculia (dificultad para comprender conceptos matemáticos) y disgrafía (dificultad para escribir de forma legible y estructurada).

Trastornos del Comportamiento

Alteraciones en el comportamiento que afectan la atención, regulación emocional y relaciones sociales. Ejemplo: Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), caracterizado por impulsividad, inatención y actividad excesiva que interfieren en el aprendizaje y convivencia.

Situaciones de Vulnerabilidad

Condiciones externas que limitan el acceso a la educación y el desarrollo integral, como enfermedades graves, violencia intrafamiliar, desplazamiento por conflictos o adicciones, requiriendo apoyos temporales y ajustes educativos para superar las barreras.

Metodología

La presente investigación se direccionó dentro del enfoque mixto, por cuanto permitió analizar un problema social, diseñando un sistema de talleres para la formación de las competencias inclusivas en docentes de educación básica media. Integra análisis estadísticos y datos descriptivos, permitiendo una visión amplia y detallada que profundiza tanto en resultados numéricos como contextuales (Albayero *et al.*, 2020).

En este contexto, Acosta (2023), señala “que los juicios basados en información mixta permiten comprender mejor el tema investigado y mezcla procedimientos en un mismo estudio de forma sistemática” (p. 85).

En la presente investigación se empleó la investigación acción e investigación evaluativa. La investigación acción, permite diseñar y aplicar talleres mientras se observa y ajusta en función de los resultados obtenidos, promoviendo mejoras inmediatas (Guevara *et al.*, 2020). Por otra parte, la investigación evaluativa, evalúa la efectividad del sistema de talleres en desarrollar competencias inclusivas, midiendo su impacto en el aprendizaje y actitud de los docentes (Ruiz *et al.*, 2021).

Cabe considerar, por otra parte, que los métodos teóricos implementados fueron: análisis documental y análisis sistémico. El Análisis documental, permite revisión de teorías, modelos educativos y políticas inclusivas, para fundamentar la estructura del sistema de talleres (Martínez *et al.*, 2023). Por otra parte, para Aguilar (2023), el análisis sistémico, es el estudio de los talleres como un sistema interrelacionado, considerando el contexto escolar y los factores que influyen en el desarrollo de competencias inclusivas.

Dentro de esta perspectiva, se utilizaron instrumentos: entrevista, encuestas y cuestionarios. Las entrevistas, permiten comunicarse con docentes y coordinadores para recopilar experiencias, percepciones y sugerencias sobre el sistema de talleres y las competencias inclusivas (González *et al.*, 2022). Dentro de este marco, las encuestas y cuestionarios permiten aplicar instrumentos estructurados para medir el conocimiento y actitudes de los docentes hacia la inclusión antes y después de los talleres (Feria *et al.*, 2020).

En relación con la problemática expuesta, los métodos matemáticos y estadísticos empleados fueron: análisis descriptivo y correlación de Pearson. El Análisis descriptivo permite obtener y describir características básicas de los datos recolectados (por ejemplo, promedios, frecuencias) sobre el conocimiento y actitudes de los docentes antes y después de

los talleres (Martín e Iglesias, 2022). La correlación de Pearson o Spearman determina la relación entre variables, como la asistencia a talleres y el nivel de desarrollo de competencias inclusivas (Ortiz y Ortiz, 2021).

La población para la investigación estuvo compuesta por 800 docentes de Educación Básica Media, de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, se basó en aquellos que enseñan en instituciones con políticas inclusivas o que atienden a estudiantes con diversas necesidades educativas. Esta población incluye docentes con diferentes niveles de experiencia en inclusión, edades, y especialidades, lo cual permite evaluar el impacto de los talleres en una variedad de perfiles. También pueden considerarse coordinadores y directivos, quienes influyen en la implementación de estrategias inclusivas en el entorno escolar.

En este contexto, cabe mencionar a Mucha *et al.*, (2021), al decir, muestra en una investigación es un subconjunto representativo de la población total, seleccionado para analizar y obtener conclusiones aplicables al grupo completo sin estudiar cada individuo directamente.

Es por ello, de allí pues, que un muestreo intencional, seleccionaría específicamente a docentes que trabajan en contextos con alta diversidad o inclusión, y que tengan diferentes niveles de experiencia y formación en competencias inclusivas. Estos participantes fueron elegidos por su relevancia para el estudio, asegurando que posean el conocimiento, el interés o la experiencia necesaria para aportar datos significativos sobre la efectividad y aplicabilidad del sistema de talleres en el desarrollo de competencias inclusivas.

Para fortalecer lo mencionado se menciona a Hernández (2021), el muestreo intencional, o muestreo por conveniencia, es una técnica de selección de muestra en la que los investigadores eligen deliberadamente a los participantes que cumplen con criterios específicos y son relevantes para el estudio. En lugar de seleccionar aleatoriamente, se eligen individuos con características particulares que pueden aportar información profunda o específica sobre el

fenómeno investigado, permitiendo un análisis más detallado y focalizado en temas complejos o poco explorados.

Siguiendo este orden de ideas, se seleccionó a 12 docentes y 3 autoridades que tienen conocimiento sobre competencias inclusivas en Educación Básica Media, y tienen más de 5 años trabajando en instituciones públicas.

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y entrevistas semiestructuradas. La encuesta se aplicó a los docentes y las entrevistas a las autoridades, que permitieron obtener información detallada sobre las percepciones y experiencias individuales de los docentes y autoridades respecto a las competencias inclusivas, promoviendo una comprensión más profunda de los desafíos y beneficios de los talleres.

En ese sentido, una vez obtenidos los datos por medio de la técnica aplicada, la información fue tabulada y procesada a través de frecuencias, porcentajes y correlaciones mediante el empleo de software especializado.

Resultados y Discusión

A continuación, se muestran los resultados de la investigación, diseño de un sistema de talleres para la formación de competencias inclusivas en los docentes de Educación Básica Media.

Tabla 1.
Utilidad de implementación de un sistema de talleres.

ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
1. Considero que es útil implementar un sistema de talleres para mejorar la comprensión de la educación inclusiva entre los docentes.	Totalmente en desacuerdo	3	25,00	25,00
	En desacuerdo	0	-	25,00
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	25,00
	De acuerdo	0	-	25,00
	Totalmente de acuerdo	9	75,00	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos presentados en la Tabla 1 indica que la mayoría de los encuestados (75%) considera totalmente útil la implementación de un sistema de talleres para

mejorar la comprensión de la educación inclusiva entre los docentes. Solo un 25% está totalmente en desacuerdo, mientras que las otras opciones no registraron respuestas.

Estos resultados muestran una fuerte inclinación positiva hacia la capacitación docente en educación inclusiva. Según Gallegos *et al.* (2025), la formación continua mediante talleres favorece el desarrollo de prácticas inclusivas, mejorando la atención a la diversidad en las aulas. Además, de acuerdo con Morales *et al.* (2024), los programas de capacitación estructurados aumentan la confianza de los docentes y facilitan la aplicación de estrategias inclusivas.

En este contexto, los datos respaldan la necesidad de implementar un sistema de talleres como estrategia clave para fortalecer la educación inclusiva entre los docentes.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 2.

Tabla 2.

Contenidos de los talleres alineados con las necesidades reales de la práctica docente.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
2. Los contenidos que se incluyen en los talleres deben alinearse con las necesidades reales de la práctica docente.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	0	-	-
	Totalmente de acuerdo	12	100,00	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que el 100% de los encuestados está totalmente de acuerdo en que los contenidos de los talleres deben alinearse con las necesidades reales de la práctica docente, esto indica una unanimidad en la percepción de que la formación debe responder a las demandas y desafíos específicos del contexto educativo.

Según Mora *et al.* (2022), la efectividad de los programas de formación docente depende de su adecuación a la realidad del aula, garantizando una aplicación práctica inmediata. En este orden de ideas, Eguigure y Zepeda (2022) señala que la planificación de

contenidos alineados con las necesidades docentes mejora el impacto del aprendizaje y la motivación de los participantes.

Estos resultados refuerzan la importancia de diseñar talleres que respondan a las exigencias del entorno educativo, asegurando su aplicabilidad y relevancia en la enseñanza.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 3.

Tabla 3.

Temáticas fundamentales para abordar en los talleres de inclusión.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
3. ¿Cuáles considera usted que deben ser las temáticas fundamentales a abordar en los talleres?	Proceso pedagógico y prácticas inclusivas	4	33,33	33,33
	Acciones para incluir a niños con autismo.	2	16,67	50,00
	Metodología para trabajar con niños con NEE, en aulas numerosas.	2	16,67	66,67
	Dominio de leyes, para que el maestro esté consciente, que es un derecho y no una ayuda	3	25,00	91,67
	Como fomentar y mejorar la participación de niños con adaptaciones educativas dentro del entorno de aprendizaje	1	8,33	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 3 muestra las preferencias temáticas para los talleres educativos, según las respuestas de 12 participantes. El tema más seleccionado fue "Proceso pedagógico y prácticas inclusivas" con una frecuencia de 4 (33,33%). Esto sugiere un interés prioritario en mejorar la enseñanza inclusiva dentro del aula.

El "Dominio de leyes" fue elegido por 3 participantes (25,00%), lo que indica que una parte significativa de los encuestados considera esencial el conocimiento legal para garantizar los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Este hallazgo coincide con lo planteado por Pérez *et al.* (2021), quienes destacan la importancia de la legislación educativa en la formación docente para la inclusión.

Las "Acciones para incluir a niños con autismo" y la "Metodología para trabajar con niños con NEE en aulas numerosas" fueron seleccionadas por 2 encuestados cada una (16,67%). Este resultado sugiere que los docentes requieren estrategias específicas para atender

a estudiantes con NEE en distintos contextos. En este sentido, Galeano *et al.* (2022), enfatiza que la capacitación en metodologías inclusivas mejora la calidad de la educación y la participación de todos los estudiantes.

Finalmente, "Cómo fomentar y mejorar la participación de niños con adaptaciones educativas" obtuvo la menor selección con 1 respuesta (8,33%), lo que indica que, aunque es un tema relevante, no es prioritario en comparación con los otros aspectos evaluados.

Estos resultados reflejan la necesidad de enfocar los talleres en prácticas inclusivas y legislación educativa, respondiendo a las demandas de los docentes para mejorar su desempeño en aulas diversas.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 4.

Tabla 4.
Estrategias y prácticas aplicables en el aula de inclusión.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
4. Las estrategias que se enseñan en los talleres son prácticas y fácilmente aplicables en el aula.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	7	58,33	58,33
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	58,33
	De acuerdo	5	41,67	100,00
	Totalmente de acuerdo	0	-	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 4 revela que la mayoría de los encuestados (58,33%) están en desacuerdo con que las estrategias enseñadas en los talleres sean prácticas y fácilmente aplicables en el aula. Por otro lado, un 41,67% de los participantes indicaron estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que no hubo respuestas en las categorías "Totalmente en desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" o "Totalmente de acuerdo".

Estos resultados sugieren una división de opiniones, aunque la mayoría de los docentes encuentran dificultades en la aplicabilidad de las estrategias. Esto coincide con lo planteado por Martínez y Ramírez (2024), quienes enfatizan que la formación docente debe priorizar

metodologías que sean fácilmente adaptables a los distintos contextos escolares para garantizar su efectividad en el aprendizaje.

Consecuentemente, es fundamental revisar y mejorar el diseño de los talleres de capacitación, asegurando que las estrategias propuestas sean funcionales y aplicables en entornos educativos diversos.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 5.

Tabla 5.

Herramienta eficaz para ayudar a los docentes a diseñar actividades adaptadas a estudiantes con diversas necesidades.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
5. La creación de talleres es una herramienta eficaz para ayudar a los docentes a diseñar actividades adaptadas a estudiantes con diversas necesidades.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	0	-	-
	Totalmente de acuerdo	12	100,00	100,00
	TOTAL	12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 5 muestra que el 100% de los docentes encuestados están "Totalmente de acuerdo" en que la creación de talleres es una herramienta eficaz para ayudarles a diseñar actividades adaptadas a estudiantes con diversas necesidades. No se registraron respuestas en otras categorías, lo que indica una unanimidad en la percepción positiva de los talleres como herramienta de apoyo docente.

Esta unanimidad sugiere que los talleres son altamente valorados por los docentes para el diseño de actividades inclusivas. Según y Ochoa (2023), los talleres de formación docente enfocados en la integración de estrategias pedagógicas inclusivas permiten a los educadores desarrollar competencias para atender la diversidad en el aula. Esto refuerza la idea de que la capacitación mediante talleres es esencial para la creación de entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades de todos los estudiantes.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 6.

Tabla 6.

Recursos y materiales para promover la inclusión en el aula.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
6. Los recursos y materiales que se proporcionan en los talleres son útiles para promover la inclusión en el aula.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	7	58,33	58,33
	Totalmente de acuerdo	5	41,67	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 6 revela que, de los 12 docentes encuestados, 7 (58,33%) están "De acuerdo" y 5 (41,67%) "Totalmente de acuerdo" en que los recursos y materiales proporcionados en los talleres son útiles para promover la inclusión en el aula. No se registraron respuestas en las categorías de desacuerdo o neutralidad, lo que indica una percepción positiva unánime sobre la eficacia de estos recursos en la promoción de prácticas inclusivas.

Esta unanimidad sugiere que los docentes valoran positivamente los recursos y materiales de los talleres como herramientas efectivas para fomentar la inclusión educativa. Según Posso y Barba (2024), la implementación de recursos didácticos inclusivos en la formación docente mejora significativamente la capacidad de los educadores para atender a la diversidad en el aula. Esto refuerza la importancia de proporcionar materiales adecuados en los talleres para promover prácticas inclusivas.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 7.

Tabla 7.

Actividades que fomentan la reflexión sobre las prácticas inclusivas de los docentes.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
7. La implementación de talleres incluye actividades que fomentan la reflexión sobre las prácticas inclusivas de los docentes.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	11	91,67	91,67
	Totalmente de acuerdo	1	8,33	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 7 indica que la mayoría de los encuestados consideran que los talleres incluyen actividades que fomentan la reflexión sobre las prácticas inclusivas. Específicamente, el 91,67% de los participantes están de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 8,33% está totalmente de acuerdo. No se registraron respuestas en las categorías "Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo" o "Ni de acuerdo ni en desacuerdo".

Estos resultados sugieren que los talleres están cumpliendo su función de sensibilizar a los docentes sobre la inclusión educativa. En este sentido, Quezada (2023) destaca que la formación docente en inclusión debe integrar espacios de reflexión para lograr un cambio efectivo en las prácticas pedagógicas.

Dado que la totalidad de los encuestados perciben que los talleres fomentan la reflexión, es recomendable continuar con este enfoque y fortalecer las estrategias que permitan a los docentes aplicar lo aprendido en sus contextos educativos.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 8.

Tabla 8.
Estrategias inclusivas en prácticas educativas.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
8. Un sistema de talleres motiva a los docentes a implementar estrategias inclusivas en sus prácticas educativas.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	3	25,00	25,00
	Totalmente de acuerdo	9	75,00	100,00
	TOTAL	12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 8 evidencia que la totalidad de los encuestados perciben que un sistema de talleres motiva a los docentes a implementar estrategias inclusivas en sus prácticas educativas. Específicamente, el 75,00% de los participantes indicaron estar totalmente de acuerdo, mientras que el 25,00% está de acuerdo. No se registraron respuestas en las categorías "Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo" o "Ni de acuerdo ni en desacuerdo".

Estos resultados reflejan que los talleres constituyen una herramienta efectiva para fortalecer la práctica docente en el ámbito de la inclusión. En este sentido, Paladines & Agramonte (2024) sostienen que los programas de capacitación estructurados en talleres permiten a los docentes adquirir conocimientos aplicables y generar cambios significativos en sus metodologías de enseñanza.

Dado que el 100% de los encuestados percibe un impacto positivo de los talleres, es recomendable continuar con esta estrategia y evaluar su aplicabilidad en distintos contextos educativos.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 9.

Tabla 9.

Intercambio de experiencias entre docentes sobre inclusión.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
9. El diseño de los talleres facilita el intercambio de experiencias entre docentes sobre inclusión.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	3	25,00	25,00
	Totalmente de acuerdo	9	75,00	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 9 muestra que la totalidad de los encuestados consideran que el diseño de los talleres facilita el intercambio de experiencias entre docentes sobre inclusión. Específicamente, el 75,00% de los participantes está totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 25,00% está de acuerdo. No se registraron respuestas en las categorías "Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo" o "Ni de acuerdo ni en desacuerdo".

Estos hallazgos sugieren que los talleres cumplen un papel importante en la promoción del aprendizaje colaborativo entre docentes, lo cual es fundamental para mejorar las prácticas inclusivas. Según Ancaya *et al.* (2024), los espacios de formación que permiten el intercambio de experiencias fortalecen la aplicabilidad de estrategias inclusivas y fomentan una comunidad de aprendizaje entre los educadores.

Dado que el 100% de los encuestados percibe un impacto positivo del diseño de los talleres en la colaboración docente, se recomienda continuar con esta metodología y explorar nuevas estrategias que potencien la inclusión educativa.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 10.

Tabla 10.

Retroalimentación para mejorar las competencias inclusivas de los docentes.

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
10. La retroalimentación en los talleres es clave para mejorar las competencias inclusivas de los docentes.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	7	58,33	58,33
	Totalmente de acuerdo	5	41,67	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 10 muestra que la totalidad de los encuestados consideran que la retroalimentación en los talleres es clave para mejorar las competencias inclusivas de los docentes. En particular, el 58,33% de los participantes está de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 41,67% está totalmente de acuerdo. No se registraron respuestas en las categorías "Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo" o "Ni de acuerdo ni en desacuerdo".

Estos resultados indican que la retroalimentación desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de las competencias docentes en inclusión educativa. Según Cornejo y Almonacid (2024), los procesos de retroalimentación efectiva permiten a los docentes reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y aplicar estrategias inclusivas con mayor confianza y eficacia.

Dado que el 100% de los encuestados valora positivamente la retroalimentación en los talleres, se recomienda seguir promoviendo este enfoque, asegurando espacios de análisis y discusión que favorezcan el aprendizaje colaborativo.

A continuación, se muestran los resultados de la tabla 11.

Tabla 11.

Talleres como parte fundamental de la formación docente en inclusión

Ítem	Alternativas	Frecuencias	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
11. Considero que es valioso que un sistema de talleres se implemente como parte fundamental de la formación docente en inclusión.	Totalmente en desacuerdo	0	-	-
	En desacuerdo	0	-	-
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	-	-
	De acuerdo	3	25,00	25,00
	Totalmente de acuerdo	9	75,00	100,00
TOTAL		12	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 11 presenta los resultados sobre la percepción de los participantes respecto a la implementación de un sistema de talleres como parte fundamental de la formación docente en inclusión. Se observa que ninguna de las respuestas se ubica en las categorías de "Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo" o "Ni de acuerdo ni en desacuerdo". En contraste, el 25% de los encuestados manifestaron estar "De acuerdo", mientras que la mayoría, el 75%, indicaron estar "Totalmente de acuerdo".

Estos resultados sugieren una fuerte aprobación de los encuestados hacia la implementación del sistema de talleres como un elemento clave en la formación docente en inclusión. La tendencia hacia respuestas positivas indica que la comunidad educativa reconoce la importancia de estrategias formativas orientadas a la inclusión, lo que está alineado con estudios recientes que destacan la relevancia de la capacitación continua para mejorar la práctica docente (Ramírez y Herrera, 2024). A continuación, se muestran los resultados de las entrevistas realizadas a las autoridades de instituciones inclusivas.

Tabla 12.

¿Entrevista a directivos de Unidades Educativas de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, que enseñan en instituciones con políticas inclusivas o que atienden a estudiantes con diversas necesidades educativas?

Percepción sobre la necesidad del programa	
¿Cómo percibe la necesidad de implementar un sistema de talleres para preparar a los docentes en la atención a la diversidad en el aula?	Rector 1: Considera que es fundamental implementar un sistema de talleres, ya que los docentes enfrentan aulas cada vez más diversas y necesitan herramientas para atender eficazmente las necesidades de todos los estudiantes.
	Rector 2: Destaca la falta de capacitación especializada en inclusión y ve los talleres como una solución viable para fortalecer las competencias docentes.
	Rector 3: Percibe que la atención a la diversidad es una prioridad, pero advierte que algunos docentes podrían mostrar resistencia al cambio.
	Viabilidad e implementación

¿Qué factores considera clave para diseñar e implementar talleres que desarrollen competencias inclusivas en los docentes?	Rector 1: Considera clave involucrar a expertos en inclusión y asegurar la aplicabilidad de los contenidos a la realidad del aula. Rector 2: Enfatiza la importancia de la participación de los docentes y la flexibilidad en los horarios para facilitar su asistencia. Rector 3: Menciona que el diseño de los talleres debe basarse en necesidades reales detectadas a través de diagnósticos.
Apoyo institucional	
¿Qué tipo de recursos o estrategias cree que la institución ofrece para garantizar que los docentes aplican lo aprendido en los talleres en su práctica diaria?	Rector 1: Señala que la institución ofrece asesoramiento pedagógico y seguimiento para que los docentes apliquen lo aprendido. Rector 2: Destaca la disponibilidad de materiales y tecnología para apoyar la implementación de estrategias inclusivas. Rector 3: Indica que se promueve el trabajo colaborativo y la reflexión entre docentes para compartir buenas prácticas.
Evaluación y seguimiento	
¿Cómo se evalúa la efectividad de un sistema de talleres en términos de mejora de las prácticas inclusivas de los docentes?	Rector 1: Propone evaluaciones cualitativas mediante observaciones en el aula y encuestas a estudiantes. Rector 2: Considera importante medir el impacto en los aprendizajes de los alumnos mediante pruebas diagnósticas. Rector 3: Sugiere un seguimiento a largo plazo con informes de los docentes sobre la aplicación de lo aprendido.
Sostenibilidad y mejoras	
¿Qué medidas se toman para garantizar que un sistema de talleres sea sostenible y evolucione de acuerdo con las necesidades de los docentes?	Rector 1: Indica que la capacitación debe ser continua y adaptarse a nuevas metodologías y necesidades. Rector 2: Sugiere alianzas con instituciones especializadas para garantizar la actualización de los talleres. Rector 3: Propone la creación de una comunidad de práctica docente donde se compartan experiencias y estrategias efectivas.

Fuente: Elaboración propia.

La percepción de los rectores sobre la implementación de un sistema de talleres en la formación docente refleja un consenso en la necesidad de fortalecer las competencias inclusivas. Según Nistal *et al.* (2024), la capacitación en diversidad es esencial para mejorar la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, los rectores coinciden en que los talleres ofrecen una solución efectiva, aunque advierten sobre la resistencia al cambio por parte de algunos docentes.

Para la implementación efectiva, se destaca la importancia de involucrar expertos y adaptar los contenidos a la realidad del aula. De acuerdo con Guerra y Hernández (2022), los programas de formación deben estar basados en diagnósticos previos que identifiquen las necesidades específicas de los docentes. Además, se resalta la relevancia de estrategias como el trabajo colaborativo y el uso de tecnología para garantizar la aplicación de los conocimientos adquiridos.

En este contexto, la evaluación y seguimiento son aspectos clave para determinar la eficacia del sistema de talleres, se propone combinar metodologías cualitativas y cuantitativas, incluyendo observaciones en el aula y pruebas diagnósticas para medir el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, la sostenibilidad del programa requiere capacitación continua y alianzas con instituciones especializadas para actualizar los contenidos según las necesidades emergentes.

Ahora bien, se presenta un diseño para implementar un sistema de talleres basada en la información obtenida.

Taller	Objetivo	Contenidos	Metodología	Recursos	Duración	Evaluación
1. Introducción a la Educación Inclusiva	Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la educación inclusiva y su impacto en el aprendizaje.	Conceptos clave de inclusión. Marco legal y normativa. Derechos de los estudiantes con NEE.	Exposición teórica. Análisis de casos. Debate y reflexión grupal.	Presentaciones. Documentos normativos. Videos educativos.	2 horas	Cuestionario de diagnóstico y reflexión escrita.
2. Estrategias Pedagógicas Inclusivas	Capacitar a los docentes en metodologías activas para atender la diversidad en el aula.	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Metodologías activas y cooperativas. Adaptaciones curriculares.	Taller práctico. Simulación de escenarios. Role-playing.	Guías metodológicas. Recursos adaptados. Experiencias de docentes expertos.	3 horas	Evaluación mediante rúbrica y aplicación de estrategias en clase.
3. Atención a Estudiantes con Autismo y NEE	Proporcionar herramientas para la inclusión efectiva de estudiantes con autismo y otras NEE.	Características del autismo. Estrategias de comunicación y apoyo. Manejo de conductas.	Análisis de casos. Trabajo en grupos colaborativos. Reflexión guiada.	Material didáctico adaptado. Videos demostrativos. Testimonios de expertos.	3 horas	Estudio de casos y simulación de estrategias en el aula.
4. Legislación y Derechos Educativos	Conocer la normativa vigente y su aplicación en la	Legislación nacional e internacional. Protocolos de atención a la diversidad.	Foro de discusión. Estudio de normativas y casos.	Documentación legal. Recursos digitales interactivos.	2 horas	Evaluación escrita y propuesta de mejora institucional.

	educación inclusiva.	Responsabilidad del docente.	Dinámicas de análisis crítico.			
5. Diseño de Recursos y Materiales Inclusivos	Crear y adaptar materiales didácticos para atender la diversidad en el aula.	Recursos accesibles y multisensoriales. Uso de TIC para la inclusión. Estrategias de gamificación.	Taller práctico con elaboración de materiales. Presentación de proyectos. Feedback colaborativo.	Software educativo. Materiales multisensoriales. Plataformas digitales.	4 horas	Presentación de materiales creados y prueba de aplicabilidad.
6. Evaluación y Seguimiento de Prácticas Inclusivas	Implementar procesos de evaluación efectivos para medir el impacto de la inclusión en el aula.	Evaluación formativa e inclusiva. Técnicas de observación y diagnóstico. Ajustes en la enseñanza según necesidades.	Observación guiada. Aplicación de rúbricas. Evaluaciones diferenciadas.	Instrumentos de evaluación adaptados. Registros de observación.	3 horas	Seguimiento en el aula y plan de mejora personalizado.
Duración total del programa 17 horas distribuidas en sesiones accesibles para los docentes.						

Características del Sistema de Talleres	Descripción
Flexibilidad	Adaptado a las necesidades de los docentes y su disponibilidad de tiempo.
Enfoque práctico	Basado en la aplicación directa de conocimientos en el aula.
Aprendizaje colaborativo	Intercambio de experiencias entre docentes.
Uso de tecnología	Incorporación de herramientas digitales para la enseñanza inclusiva.
Evaluación continua	Análisis del impacto en la práctica docente mediante seguimiento y retroalimentación.

Conclusiones

Alta aceptación de los talleres de formación inclusiva, la mayoría de los docentes (75%) considera útil implementar un sistema de talleres para mejorar la comprensión de la educación inclusiva. Además, el 100% está de acuerdo en que los contenidos deben alinearse con las necesidades reales del aula.

Prioridades en la capacitación, los docentes identifican como temáticas clave las prácticas inclusivas, el dominio de leyes educativas y estrategias para la enseñanza en aulas diversas, esto refleja la necesidad de fortalecer tanto el conocimiento teórico como la aplicación práctica de la inclusión.

Dificultades en la aplicabilidad de estrategias, más de la mitad de los docentes (58,33%) consideran que las estrategias enseñadas en los talleres no son fácilmente aplicables en el aula, esto sugiere la necesidad de mejorar la metodología de enseñanza y adaptar las estrategias a contextos reales.

Impacto positivo en la motivación y el aprendizaje colaborativo, un sistema de talleres no solo motiva a los docentes a implementar estrategias inclusivas (100% de acuerdo), sino que también facilita el intercambio de experiencias y la reflexión sobre prácticas inclusivas, fortaleciendo la comunidad educativa.

Importancia de la retroalimentación y sostenibilidad del programa, la retroalimentación en los talleres es clave para mejorar las competencias inclusivas de los docentes (100% de acuerdo), para garantizar la sostenibilidad, se recomienda la capacitación continua, alianzas con instituciones especializadas y evaluación constante de su impacto.

Referencias bibliográficas

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95.
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226>
- Aguilar Rascón, Ó. (2023). El impacto de la dirección en el desempeño en las micro y pequeñas empresas: un análisis sistémico. *Contaduría y administración*, 68(3), 46-78.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8958185>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa* (9), 55-66.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190783/Alba.pdf?s>
- Albayero, M. S., Tejada-Hernández, M., & Cerritos, J. D. (2020). Una aproximación teórica para la aplicación de la metodología del enfoque mixto en la investigación en enfermería A theoretical approximation for the application of a mixed approach when conducting a research in the area of Nursing. 1-6
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/366/3661456006/3661456006.pdf>
- Alcalá del Olmo Fernández, M.J., Santos Villalba, M.J. y Leiva Olivencia, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6-23.
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>

- Álvarez Hevia, D. M., & Figares Álvarez, J. L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista internacional de educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. https://scholar.google.com/ec/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%C3%81lvarez-Hevia%2C+D.+M.%2C+%26+%C3%81lvarez%2C+J.+F.+%282020%29.+Retos+educativos+durante+el+confinamiento%3A+La+experiencia+con+alumnos+con+necesidades+educativas+especiales.+Revista+internacional+de+educaci%C3%B3n+para+la+Justicia+Social%2C+9%283%29%2C+1-11.&btnG=
- Ancaya Martínez, M. D. C. E., Távara Sabalú, C. D. J., & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/886>
- Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19). <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/828>
- Coronel Palomeque, F. E. & Arciniegas Fárez, D.F. (2023)., *Diseño de recursos interactivos para atender las necesidades educativas especiales de un estudiante con TDAH en el área de Biología-Estudio de caso* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). 1-52 <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/13720>
- Díaz Gandasegui, V., & Caballero Méndez, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(1), 97-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4868180>
- Eguigure Torres, Y. A., & Zepeda Rodríguez, O. J. (2022). Satisfacción y desempeño de graduados de los programas de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Años 2009-2016. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 29(47), 51-76. <https://camjol.info/index.php/PARADIGMA/article/view/14461>
- Feria Avila, H., Matilla González, M., & Mantecon Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿ métodos o técnicas de indagación empírica?. *Didasc@ lia: didáctica y educación*, 11(3), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7692391>
- Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <https://revistas.um.es/rie/article/view/369281>
- Gallegos Jiménez, G., Jánez González, D., & Torrente Torres, B. (2025). Educación inclusiva y competencia lingüística: el rol del aprendizaje basado en el pensamiento. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1491>
- Guerra Durán, R., & Hernández Fernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para

- la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 373-393.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052022000200373&script=sci_arttext
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
<https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
<https://raximhai.uaaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/219>
- González Veja, A. M. D. C., Molina Sánchez, R., López Salazar, A., & López Salazar, G. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New trends in qualitative research*, 14, 1-12
https://scielo.pt/scielo.php?pid=S2184-77702022000500004&script=sci_arttext
- Guerra Durán, R., & Hernández Fernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 373-393.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052022000200373&script=sci_arttext
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).1-3
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext
- Kerexeta Brazal, I., Darretxe Urrutxi, L., & Martínez Monje, P. M. (2022). Competencia digital docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63-73.
<http://www.uaajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/885>
- Laspina Olmedo, T., & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 177-186.
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/6510>
- Lorenzo Benítez, R., Moreira Muñoz, J. J., & Navas, C. D. (2022). Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿qué está sucediendo en la Educación General Básica? Diagnosis on the inclusion of students with special educational needs: what is happening in General Basic Education?. *Diagnóstico*, 14(2). 1-9 <https://www.researchgate.net/publication/366836284>
- Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., & Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://raximhai.uaaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/219>
- Martín González, Y., & Iglesias Rodríguez, A. (2022). Alfabetización en Datos en las bibliotecas-CRAI españolas: Análisis descriptivo y propositivo. *Revista española de documentación científica*, 45(2), e322-e322.
<https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/1359>

- Martínez López, M. G. (2022). Estudio cualitativo sobre situaciones de inclusión educativa en programas del CONAFE: experiencias de actores educativos en el estado de Hidalgo. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/handle/231104/2955>
- Martínez Mora, D., & Ramírez García, Z. Y. (2024). Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 155-166. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/98>
- Menese Camargo, P. (2020). La desigualdad educativa en la educación media uruguaya. *Páginas de Educación*, 13(2), 34-58. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/2177>
- Menjura Sánchez, L. I., & Castro Bonilla, J. V. (2023). Implementación de la Realidad Aumentada como Estrategia Didáctica en el Proceso de Aprendizaje de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5430-5443. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7358>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva: Guía de trabajo*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec>
- Morales Feijoo, J. J., Lapo Moreno, R. G., Lavanda Bejarano, L. F., & Sánchez Ramírez, L. D. C. (2024). Estrategias para Fomentar la Inclusión de Estudiantes con Diversidades Funcionales en Clases de Educación Física. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 1(4), 188-201. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/23>
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77. scielo.cl/pdf/perseduc/v61n1/0718-9729-perseduc-61-01-53.pdf
- Mucha Hospinal, L. F., Chamorro Mejía, R., Oseda Lazo, M. E., & Alania-Contreras, R. D. (2021). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, 12(1), 50-57. <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/253e>
- Nistal Anta, V., López Aguado, M. M., & Gutiérrez Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/2048>
- Núñez Flores, M., & Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula abierta*, 51(2), 171-180. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/16483>
- Núñez Naranjo, A. F., & Gahona Soto, H. M. (2021). Análisis de la política de inclusión educativa en la educación media en el Ecuador. *Revista científica Retos de la*

- Ciencia*, 5(12), 103-111.
<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/377>
- Ortiz Pinilla, J., & Ortiz Rico, A. F. (2021). ¿Pearson y Spearman, coeficientes intercambiables?. *Comunicaciones en Estadística*, 14(1), 53-63.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/estadistica/article/view/6769>
- Paladines Flores, Y. E., & Agramonte Rosell, R. D. L. C. (2024). La Inclusión escolar: la importancia de la capacitación docente en la implementación de adaptaciones curriculares: School Inclusion: the importance of teacher training in the implementation of curricular adaptations implementation of curricular adaptations. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 125.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709681>
- Palacios Garay, J. P., Cadenillas Albornoz, V., Chávez Ortiz, P. G., Flores Barrios, R. A., & Abad Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/2562>
- Paradoy, L. M., Leiva, J. J., Santos Villalba, M. J., & Matas, A. (2023). Formación Inicial Docente en la Adquisición de Estrategias Didácticas Inclusivas con TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 73-89.
https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2023_16_2_005
- Pérez Gutiérrez, R., Casado Muñoz, R., & Rodríguez Conde, M. J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista complutense de educación*.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60896/68357-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456611449-3-10-20210408.pdf?sequence=1>
- Posso Pacheco, R. J., & Barba Miranda, L. C. (2024). El docente inclusivo: Liderando el cambio hacia una educación accesible para estudiantes con discapacidad. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 768-782.
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/8735>
- Quezada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/6363>
- Quijano Huertas, A. M. (2022). *La evaluación escolar y la discapacidad intelectual: hacia una evaluación formativa en el marco de la educación inclusiva. Estudio de caso con docentes de educación básica y media*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17815>
- Ramírez Solórzano, F. L., & Herrera Navas, C. D. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63.
<https://pdfs.semanticscholar.org/09ed/fd025d82cb1fb1cecc2d83b884ff005ead53.pdf>

- Ruiz Bernardo, P., Mateu Pérez, R., & Baviera Sérico, A. (2021). Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente. *Zona Próxima*, (34), 97-122. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442021000100097&script=sci_arttext
- Sánchez Aguilar, A., & Ochoa Villanueva, E. M. (2023). Talleres de Formación Docente, Una Alternativa para la Alfabetización Académica. En A. Sánchez-Aguilar & E. M. Ochoa-Villanueva (Eds.), *Prácticas Educativas Inclusivas* (pp. 161-180). ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/docs/books/centros/chapter6.pdf>
- Valarezo Cueva, A. S., Gonfiantini, V., & Sánchez Pastor, F. M. (2022). Concepciones pedagógicas y actitudes sobre la inclusión de estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(14), 44-57. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882022000200044&script=sci_arttext
- Vásconez Torres, E. G. (2024). *Desafíos de la inclusión educativa en una institución educativa particular del norte de Quito, 2023*. [Tesis de especialización, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Ecuador]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/21413>
- Vera, D., Zambrano Valencia, D., & Rodríguez Zambrano, A. D. (2024). Estudio exploratorio sobre la autopercepción de las competencias docentes en atención a educandos con discapacidad visual. *Revista Qualitas*, 28(28), 035-053. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/244>
- Viñoles Cosentino, V., Sánchez Caballé, A. y Esteve Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Yunga Tonato, M. (2022). *Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8921>