

**Las metodologías inclusivas en el proceso de enseñanza aprendizaje en
instituciones educativas del cantón Sucre**

/

***Inclusive methodologies in the teaching-learning process in educational
institutions of the sucre canton***

Elizabeth del Carmen Ormaza Esmeraldas

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

eormazae@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3768-3194>

María Gabriela Espinoza Bravo

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

mepinozab4@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7377-8302>

Fecha de Recepción: 14 de junio de 2025

Fecha de Aceptación: 29 de julio de 2025

Fecha de Publicación: 15 de septiembre de 2025

Financiamiento:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Conflictos de interés:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Correspondencia:

Nombres y Apellidos: Elizabeth del Carmen Ormaza Esmeraldas

Correo electrónico: eormazae@unemi.edu.ec

Dirección postal: Av. 17 de Septiembre, Milagro, Ecuador

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 4.0 Unported (CC BY-NC 4.0) Licencia Internacional



Resumen: La investigación tiene como principal objetivo de evaluar la implementación de metodologías inclusivas en las instituciones educativas del Cantón Sucre, Provincia de Manabí Ecuador, en la que se ha analizado la preparación de los docentes para atender la existente diversidad estudiantil. La metodología aplicada tuvo un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, se realizó la encuesta de 264 docentes a través de Google Forms, información validada mediante la fiabilidad de datos con SPSS v. 26, el análisis y los hallazgos de los datos evidencian una brecha significativa en la formación de los docentes, lo que limita la capacidad para garantizar una educación inclusiva efectiva. Siendo esencial que las instituciones educativas adopten políticas que fortalezcan la capacitación continua y proporcionen los recursos adecuados para poder atender la diversidad en el aula, promoviendo así un entorno de aprendizaje equitativo y de calidad.

Palabras Claves: Inclusión educativa; capacitación docente; políticas educativas; aprendizaje continuo.

Abstract: *The main objective of this research is to evaluate the implementation of inclusive methodologies in educational institutions in the Canton of Sucre, Manabí Province, Ecuador. The research analyzes teacher preparation to address student diversity. The methodology used was a mixed, quantitative, and qualitative approach. A survey of 264 teachers was conducted using Google Forms. The information was validated through data reliability using SPSS v. 26. The analysis and findings reveal a significant gap in teacher training, which limits the ability to guarantee effective inclusive education. It is essential that educational institutions adopt policies that strengthen ongoing training and provide adequate resources to address diversity in the classroom, thus promoting an equitable and quality learning environment.*

Keywords: *Inclusive education; teacher training; educational policies; lifelong learning.*

Introducción

La implementación de la educación inclusiva a nivel global destaca que, aunque algunos países han avanzado en los procesos de integración, aún persisten interrogantes sobre cómo llevar a cabo este tipo de educación de manera efectiva.

Preguntarse sobre cuál sería la mejor manera de implementar la educación inclusiva subraya que no existe una solución única, sino que el éxito depende de adaptar el modelo a las realidades y contextos específicos de cada país, la educación inclusiva requiere cambios en los sistemas educativos y una revisión profunda de los esquemas sociales, implica que la inclusión debe estar respaldada por un consenso social, lo que significa que la comunidad educativa y la sociedad deben aceptar y apoyar estos cambios.

La colaboración y el dialogo en la inclusión educativa, sugieren que la articulación de ideas y conceptos clave es fundamental para obtener la aprobación de diversos sectores involucrados, subrayando así, que el análisis de políticas educativas debe incluir la participación de personas con experiencias, abogando por la intervención tanto de educadores regulares como de defensores de la educación especializados, lo que permite un debate enriquecedor sobre el modelo escolar, la necesidad de unificar conceptos y prácticas seguras donde los entornos de enseñanzas sean inclusivos adaptados a las necesidades de todos los estudiantes lo que resulta esencial para crear un sistema educativo equitativo y efectivo.

La exclusión se manifiesta en diversos contextos y situaciones de la vida diaria, a veces de manera evidente y otras veces de forma sutil. En ocasiones, las circunstancias que generan exclusión son aceptadas socialmente, lo que dificulta su identificación, incluso para quienes las experimentan. Sin embargo, el progreso de la democracia y la creciente conciencia sobre los Derechos Humanos han convertido la inclusión de un tema de gran importancia en todos los sectores de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo¹.

La inclusión en el contexto educativo adopta actitudes de profundo respeto hacia las diferencias y asumir la responsabilidad de convertirlas en oportunidades para el desarrollo, la participación y el aprendizaje. Para que los procesos educativos tengan la inclusión como eje central, además de la importante colaboración de diversos actores sociales.

Ortíz menciona que el desafío no radica en integrar a los alumnos que previamente fueron excluidos, sino en cultivar un sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro del entorno escolar². Esto implica promover un ambiente que incentive el éxito de todos los miembros de las instituciones educativas en una misma vecindad o barrio.

¹ Ruth Germania Clavijo Castillo y María José Bautista-Cerro, "La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana," ALTERIDAD. Revista de Educación 15, no. 1 (2020): 113–124, <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

² María del Carmen Ortiz-González, "Hacia una educación inclusiva: La educación especial ayer, hoy el mañana," Siglo Cero 54, no. 1 (2023): 11–24, <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354125096>.

La sociedad y las instalaciones educativas deben reevaluar sus planes de inclusión o educación para todos, el compromiso de cada centro como institución es crucial para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes de su comunidad. Aunque esta tarea puede ser desafiante, para lograr sus objetivos, los centros educativos deben abandonar la noción de dificultades y adoptar un enfoque sistemático y consciente de la realidad³. Esto permitirá que todos los estudiantes dentro de la comunidad institucional se beneficien al participar en un proceso educativo que ofrezca.

De acuerdo con ellos enfatizan la importancia de este enfoque colaborativo, señalando que la inclusión es un proceso continuo que requiere esfuerzos colectivos y un cambio cultural en las instituciones educativa⁴. En este sentido, las políticas públicas deben reforzar los recursos y proporcionar incentivos para que los docentes y las instalaciones puedan responder a las diversas necesidades educativas de su comunidad.

Según Montoya la educación inclusiva se enfoca en asegurar la calidad a través de la atención al aprendizaje y desarrollo de cada estudiante⁵. Esta perspectiva surge ante las crecientes exigencias internacionales de mejorar la educación en el país, reconociendo que la educación y la sociedad forman un binomio inseparable que no puede ser analizado de forma aislada; más bien, ambos se benefician y potencian mutuamente. Rofiah y colaboradores manifiestan que la educación inclusiva pretende garantizar que los estudiantes, sin importar su origen, aprendan y desarrollen académicamente en un entorno escolar regular⁶. En muchos casos, esto implica que recibirán apoyo en las clases asignadas para satisfacer sus necesidades educativas específicas.

La inclusión en el ámbito educativo implica adoptar actitudes de profundo respeto hacia las diferencias y asumir la responsabilidad de transformarlas en oportunidades para el desarrollo, la participación y el aprendizaje. Esto significa ofrecer opciones, abrir espacios, promocionar recursos y mejorar la oferta educativa según las necesidades de los estudiantes, de este modo se favorece la inclusión y se promueve una escuela eficaz, democrática y accesible para todos.

³ A. Zorrilla, "Diferencias entre un proceso sistemático y un enfoque sistémico," CAMPUS, 2023, <https://campusidyd.com/diferencias-entre-un-proceso-sistematico-y-un-enfoque-sistemico/>.

⁴ Tony Booth y Mel Ainscow, Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas (Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva, 2002), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>.

⁵ A. Montoya, "Educación inclusiva. ¿Cómo estamos?," Revista Innova Educación 3, no. 3 (2021): 33–52, <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>.

⁶ N. Rofiah, D. Sudiraharja y E. Ediyanto, "The implementation inclusive education: implication for children with special needs in tamansari elementary school in yogyakarta," International Journal Of Educational Management and Innovation 1, no. 1 (2020): 82–90, <https://doi.org/10.12928/ijemi.v1i1.1517>.

Como indica la UNESCO 2005, citada por Navarro y Espino la educación inclusiva es un proceso diseñado para responder a la diversidad del alumnado, promoviendo su participación y reduciendo la exclusión dentro del ámbito educativo⁷. La UNESCO (2016) considera la educación como un elemento de cohesión si considera la diversidad de las personas y los grupos humanos, evitando convertirse en un factor de exclusión social⁸.

La importancia de este estudio radica en la necesidad de que las instituciones educativas actúen como espacios que no solo integren a todos los estudiantes, sino que también atiendan sus necesidades educativas específicas con el respaldo del Estado. La comprensión de la educación inclusiva por parte de las autoridades y el personal docente es crucial, ya que su enfoque debe ir más allá de la simple inclusión en un grupo; debe centrarse en la creación de entornos significativos que faciliten el aprendizaje y de docentes capacitados.

A la vez, al implementar estrategias de enseñanza diversas respetadas y adaptadas a los diferentes estilos de aprendizaje en la educación inclusiva, garantiza que los estudiantes puedan desarrollarse en un entorno educativo equitativo. Al abordar estas dimensiones, se contribuye a la construcción de un sistema educativo inclusivo y eficaz, capaz de responder a la diversidad del alumno y fomentar su éxito académico y personal.

Aunque hay docentes dispuestos a enseñar estudiantes con necesidades educativas especiales, en muchos casos no están adecuadamente preparados para recibir en sus aulas a niños y jóvenes que requieren procesos distintos, mas tiempo y enfoque educativos alternativos⁹.

Este desajuste entre la intención de inclusión y la falta de capacitación puede provocar un entorno educativo que no satisfaga la necesidades de los estudiantes, limitando así su potencial de aprendizaje y desarrollo, que algunos dicentes requieren procesos diferentes y más tiempo resaltando la necesidad de enfoques pedagógicos personalizados y flexibles, que logren una inclusión real en las aulas, proporcionando a los docentes la formación y los recursos necesarios para gestionar eficazmente la diversidad en el aprendizaje, garantizando así el acceso de los estudiantes a una calidad, que responde a sus necesidades individuales.

⁷ UNESCO, Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2005), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.

⁸ UNESCO, Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad, un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (2016), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

⁹ A. Montoya, "Educación inclusiva. ¿Cómo estamos?," Revista Innova Educación 3, no. 3 (2021): 33–52, <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>.

1. Metodología

El estudio se desarrolló utilizando un enfoque mixto, que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, con un carácter exploratorio y descriptivo. La población de estudio estuvo compuesta por 264 docentes de diferentes instituciones educativas del Cantón Sucre de la Provincia de Manabí Ecuador. Para la recolección de datos se diseñó y aplicó un instrumento estructurado tipo encuesta, administrado a través de la plataforma Google Forms, lo que permitió un alcance más amplio y facilitó la recopilación de respuestas en un formato accesible para los participantes.

La fiabilidad del instrumento se verificó con el software estadístico SPSSv.26, asegurando la consistencia interna de los ítems incluidos en el cuestionario, este análisis permitió validar la pertinencia de los datos recopilados y garantizar que las respuestas reflejan de manera precisa las percepciones y experiencias de los docentes en relación con la aplicación de metodologías inclusivas en sus prácticas pedagógicas.

En este enfoque relevante del contexto educativo actual donde la diversidad del alumnado exige la adaptación de las metodologías para garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad, se debe tener presente la efectividad y el grado de implementación de los enfoques pedagógicos donde se promueven la inclusión en el entorno educativo, los resultados obtenidos contribuirán al diseño de mejores estrategias inclusivas y fortalecer las practicas con el fin de mejorar el bienestar y el rendimiento académico.

2. Resultados

Tabla 1.

Comparación de análisis Cronbach tabla 2 y tabla 3

Descripción		Familiarización con los conceptos y metodologías inclusiva en la educación	Capacitación sobre metodologías inclusivas en atención a los estudiantes.
Categoría de respuestas		Mucho Poco Nada	Si No
Alfa Cronbach	de	.78	.85

Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	.76	.84
N. de elementos	3	2
Nivel de consistencia.	Buena consistencia	Alta consistencia
Interpretación de valor.	Un Alfa de Cronbach de 0.78 sugiere una buena fiabilidad, lo que significa que las respuestas entre "Mucho", "Poco" y "Nada" son consistentes, aunque el valor es ligeramente menor que en el primer análisis. Esto podría deberse a la naturaleza más amplia de las categorías, lo que introduce una mayor variabilidad en las respuestas.	Un Alfa de Cronbach de 0.85 indica una alta consistencia interna, lo que sugiere que las respuestas a las dos categorías ("SI" y "NO") son coherentes. La diferencia entre quienes han recibido capacitación y quienes no es clara y consistente, lo que refuerza la fiabilidad del instrumento para evaluar la capacitación de los docentes en metodologías inclusivas.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de capacitación (.85) indica que el instrumento es fiable y que los docentes respondieron Si o No lo hicieron de manera consistente, lo que sugiere que la capacitación es un tema bien diferenciado entre los docentes; La capacitación es una etapa fundamental para dotar a los docentes de las herramientas necesarias para trabajar con estudiantes diversos, pero el hecho de que la mayoría no haya sido capacitada representa un desafío considerable para la aplicación de la educación inclusiva. El Alfa de Cronbach de .85 muestra que el cuestionario es muy fiable para evaluar quienes han recibido esta capacitación.

En cambio, la información brindada de familiarización (.78) refleja las respuestas que son coherentes, existe una mayor diversidad en el grado de familiarización de los docentes con las metodologías inclusivas, ya que hay más categorías de respuesta. Esto sugiere que la familiarización es más variable entre los encuestados que la simple respuesta de haber recibido o no capacitación. La familiarización es más amplia, ya que abarca el conocimiento teórico y práctico, el Alfa de Cronbach de .78 sugiere que hay variabilidad en las respuestas, lo que refleja la heterogeneidad en el nivel de conocimiento de los docentes, apuntando a la necesidad de un enfoque más estructurado y continuo para asegurar que todos los docentes estén adecuadamente preparados.

Tabla 2

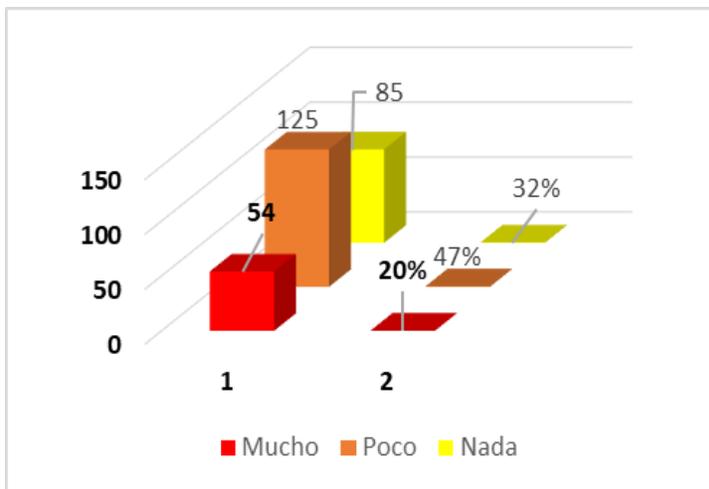
Familiarización con los conceptos y metodologías inclusiva en la educación

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	54	20%
Poco	125	47%
Nada	85	32%
Total	264	100%

Elaboración propia

Gráfico 1

Familiarización con los conceptos y metodologías inclusiva en la educación



Elaboración propia

Los datos reflejan que solo una minoría significativa de los docentes (20%) tiene un algo grado de familiarización con las metodologías inclusivas, mientras que la mayoría, un 47%, tiene un conocimiento limitado. Este dato es relevante ya que sugiere que, aunque existe una cierta base de conocimiento, la mayoría de los docentes no están suficientemente preparados para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva. Pero un preocupante 32% de los docentes declara no tener ninguna familiarización con estas metodologías, lo que evidencia una brecha en la formación y capacitación docente en la relación con la inclusión educativa.

Para complementar la tabla 1 se puede reconocer la propiedad que tiene los docentes en auto inteligenciarse en las diferentes metodologías inclusivas para poder garantizar una mejor atención académica.

Tabla 3

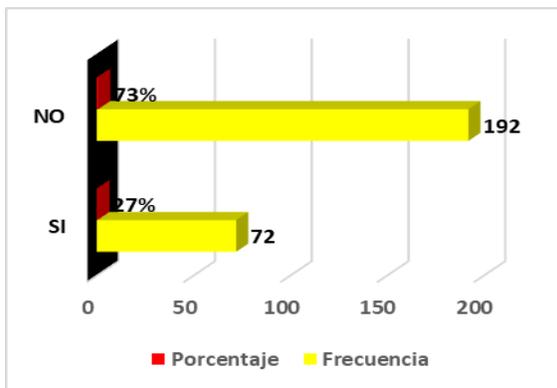
Capacitación sobre metodologías inclusivas en atención a los estudiantes.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
SI	72	27%
NO	192	73%
Total	264	100%

Elaboración propia

Gráfico 2

Capacitación sobre metodologías inclusivas en atención a los estudiantes.



Elaboración propia

Existe una notable atención de capacitación en metodologías inclusivas entre los docentes encuestados, solo un 27% ha recibido formación específica en este ámbito, mientras que una amplia mayoría del 73% no cuenta con dicha preparación.

Esta situación es preocupante, ya que la falta de formación en metodologías inclusivas puede limitar la capacidad de los docentes para atender eficazmente la diversidad de necesidades educativas presentes en el aula. La ausencia de capacitación impide que los docentes, identifiquen adecuadamente las necesidades específicas de aprendizaje de sus estudiantes, implementen estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, promuevan un ambiente educativo equitativo, donde se respeten y valoren las diferencias individuales.

A pesar de esta situación es esencial conocer si en las instituciones educativas existen los recursos necesarios para poder implementar metodologías inclusivas en el aula, preguntas realizadas en la tabla 3 de la investigación.

Tabla 4

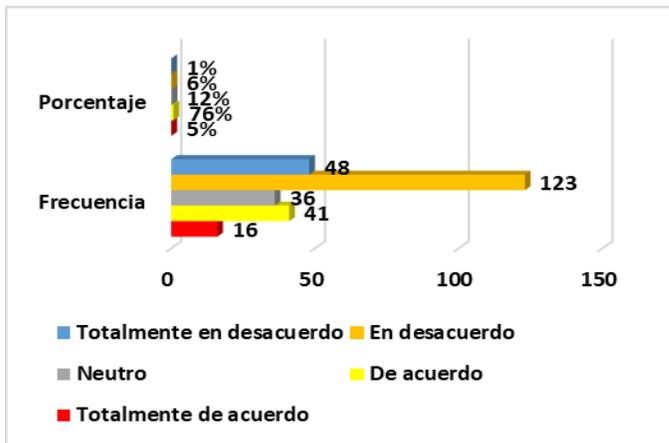
Apoyo y recurso administrativo en implementación de metodología inclusiva en el aula

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	16	6%
De acuerdo	41	16%
Neutro	36	14%
En desacuerdo	123	47%
Totalmente en desacuerdo	48	18%
Total	264	100%

Elaboración propia

Gráfico 3

Apoyo y recurso administrativo en implementación de metodología inclusiva en el aula



Elaboración propia

Los resultados evidencian una percepción mayoritaria de insuficiente apoyo y recursos administrativos en la implementación de metodología inclusivas en el aula. Un 65% de los docentes (47% en desacuerdo y 18% totalmente en desacuerdo) manifiesta que no reciben el respaldo adecuado por parte de la administración educativa para llevar a cabo prácticas inclusivas.

Esta tendencia es alarmante, ya que la falta de apoyo institucional es uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de una educación inclusiva. Sin el respaldo necesario en recursos materiales, formación continua y orientación administrativa, los docentes tienen dificultades para adoptar sus métodos pedagógicos a la diversidad de estudiantes en sus aulas.

Según la información de apoyo en los recursos materiales aplicados, debe encaminarse con empoderamiento personal en las respectivas metodologías inclusivas aplicadas con las actividades de formación personalizada de cada docente, analizada en la tabla 5

Tabla 5

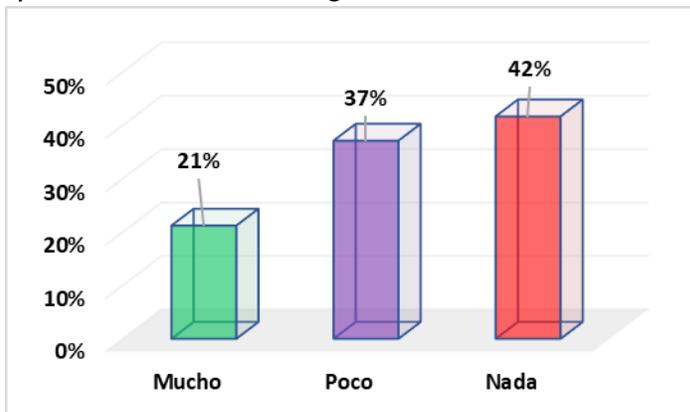
Participación en actividades o formaciones que promuevan el conocimiento y la aplicación de metodologías inclusivas.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	56	21%
Poco	98	37%
Nada	110	42%
Total	264	100%

Elaboración propia

Gráfico 4

Participación en actividades o formaciones que promuevan el conocimiento y la aplicación de metodologías inclusivas.



Elaboración propia

En la tabla se observa que solo un 21% de los docentes haya participado en estas actividades sugiere que las oportunidades formativas pueden ser limitadas o que no se promueven lo suficiente. Esto también podría estar relacionado con la falta de incentivos institucionales para participar en estas formaciones o con una percepción de irrelevancia por parte de algunos docentes sobre la importancia de la inclusión.

La participación limitada de los docentes en actividades o formaciones que promueven el conocimiento y la implementación de metodologías inclusivas. Un 42% de los docentes no ha participado en estas iniciativas, mientras que el 37% ha participado muy poco, lo que sugiere que solo una minoría de los docentes participa activamente en procesos de formación o actividades que promueven la inclusión en el aula.

La formación continua que se debe tener como docente ayuda a estar a la par con las necesidades y suplirlas, en la tabla 5 se considera la disposición que tienen para la actualización de conocimientos en las metodologías inclusivas en la educación.

Tabla 6

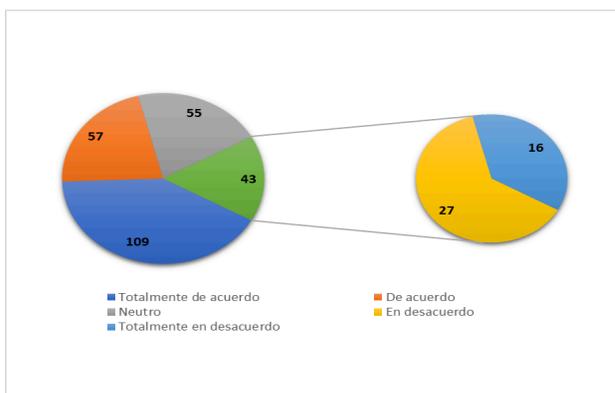
Disposición de autocapacitarse y actualizar conocimientos sobre metodologías en educación inclusiva.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	109	41%
De acuerdo	57	22%
Neutro	55	21%
En desacuerdo	27	10%
Totalmente en desacuerdo	16	6%
Total	264	100%

Elaboración propia

Gráfico 5

Disposición de autocapacitarse y actualizar conocimientos sobre metodologías en educación inclusiva.



Elaboración propia

Existe una actitud positiva por parte de la mayoría de los docentes hacia la autocapacitación y actualización en metodologías inclusivas. Estos datos son considerables, ya que un 63% de los encuestados, muestra una disposición considerable para asumir la responsabilidad de su desarrollo profesional en temas de inclusión, ya que sugiere que una parte significativa del cuerpo docente es consciente de la importancia de formarse continuamente para mejorar sus prácticas pedagógicas y atender necesidades educativas especiales.

Sin embargo, un 21% de los docentes mantiene una postura neutral, lo que podría indicar indecisión o falta de información acerca de la relevancia o los beneficios de la autocapacitación en metodologías inclusivas. Este grupo podría estar esperando una mayor motivación institucional o recursos que faciliten su formación.

3. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio revelan una clara falta de familiarización y formación en metodologías inclusivas por parte de los docentes, lo cual concuerda con estudios previos como los de Ainscow & Sandill, quienes señalan que la formación docente es un gran factor y clave para el éxito de la inclusión educativa¹⁰. Un 48% de los encuestados indicaron que tienen poco conocimiento sobre estos conceptos mientras que un 32% afirmó no tener ningún conocimiento sobre estos conceptos, mientras que un 32% afirmó no tener ningún conocimiento al respecto.

Coincidiendo con los datos de la capacitación recibida, donde un 73% de los docentes admitió no haber sido capacitado en metodologías inclusivas, lo que refleja una brecha formativa similar identificada por Florian & Linklater, quienes destacan que, sin una formación adecuada, los docentes carecen de herramientas necesarias para implementar prácticas inclusivas¹¹. Esta falta de formación subraya la necesidad de intervenciones educativas que aseguren una formación inclusiva adecuada para los docentes, con el fin de cerrar la brecha de conocimientos y garantizar una educación inclusiva eficaz¹².

Otro aspecto preocupante es la falta de apoyo administrativo para la implementación de metodologías inclusivas en el aula. Un 65% de los encuestados (sumando las respuestas indicadas de “En desacuerdo” y “Totalmente en de acuerdo”) indicaron no sentir apoyo por parte de la administración, lo que se alinea con lo señalado por Avramidis & Norwich, quienes destacaron que la falta de apoyo administrativo es una barrera significativa para la

¹⁰ Mel Ainscow y Arijit Sandill, “Desarrollo de los sistemas educativos inclusivos: el papel de las culturas organizacionales y el liderazgo,” *Revista Internacional de Educación Inclusiva* 14, no. 4 (2010): 401–416, <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>.

¹¹ Lani Florian y Helen Linklater, “Preparar a los docentes para la educación inclusiva: uso de la pedagogía inclusiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos,” *Cambridge Journal of Education* 40, no. 4 (2010): 369–386, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>.

¹² Göransson, Kristina, y Claes Nilholm, “Diversidades conceptuales y deficiencias empíricas: un análisis crítico de la investigación sobre educación inclusiva,” *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales* 29, no. 3 (2014): 265–280, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>.

inclusión¹³. Esta falta de respaldo limita gravemente la capacidad de los docentes para aplicar estrategias inclusivas y resalta la importancia de políticas inclusiva que favorecen recursos y apoyo institucional¹⁴.

Para que las metodologías inclusivas sean efectivas, es esencial que los directivos escolares y las autoridades educativas brinden los recursos necesarios y fomenten un entorno colaborativo que facilite la implementación de dichas metodologías, como lo enfatizan Booth & Ainscow en su marco de indexación para la inclusión¹⁵.

Al respecto conviene decir que, los resultados muestran una disposición positiva por parte de los docentes a autocapacitarse en metodologías inclusivas, ya que con un 63% de los encuestados expresan estar “Totalmente de acuerdo” o “De acuerdo” en realizarlo. Esta información es positiva, ya que refleja el interés del cuerpo docente en mejorar sus habilidades, lo cual coincide con las observaciones de Sharma et al., quienes subrayan que la motivación intrínseca de los docentes es fundamental para el éxito de las prácticas inclusivas¹⁶.

Sin embargo, esta disposición debe estar acompañada por oportunidades accesibles de capacitación y por un entorno que fomente el aprendizaje continuo, lo que permitirá a los docentes traducir su interés en acciones concretas que benefician a los estudiantes con necesidades educativas especiales¹⁷.

Las brechas significativas en la familiarización y formación docente sobre metodologías inclusivas revelan que un alto porcentaje de los docentes en el Cantón Sucre carece de conocimientos profundos sobre metodologías inclusivas, lo cual limita su capacidad para adaptarse a las diversas necesidades de sus estudiantes. Con un 48% de los docentes indican tener poca familiarización y un 32% reconocen no tener conocimiento en esta área, es evidente que la falta de formación sobre inclusión representa un desafío crítico para la mejora educativa. Información que estaría a la par con investigaciones previas que destacan la

¹³ Elias Avramidis y Brahm Norwich, “Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: una revisión de la literatura,” *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales* 17, no. 2 (2002): 129–147, <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.

¹⁴ Ann Ekins y Peter Grimes, “Inclusión: desarrollo de un enfoque escolar eficaz,” *Support for Learning* 24, no. 2 (2009): 68–73, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01403.x>.

¹⁵ Tony Booth y Mel Ainscow, *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas* (Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva, 2002), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>.

¹⁶ Umesh Sharma, Tim Loreman y Chris Forlin, “Medición de la eficacia docente para implementar prácticas inclusivas,” *Journal of Research in Special Educational Needs* 12, no. 1 (2012): 12–21, <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.

¹⁷ David L. Westling, “Maestros y conductas desafiantes: conocimientos, puntos de vista y prácticas,” *Remedial and Special Education* 31, no. 1 (2010): 48–63, <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>.

necesidad de una capacitación integral en temas inclusivos, tal como lo manifiestan Ainscow y Sandill, quienes enfatizan que el éxito de la educación inclusiva depende de la formación continua y especializada de los docentes¹⁸.

Sharma y colaboradores, sostienen que la voluntad de los docentes para adquirir nuevas habilidades es crucial para la efectividad de la educación inclusiva, y debe ser apoyada por iniciativas formativas accesibles y contextualmente relevantes¹⁹. Uno de los mayores obstáculos identificados es la falta de respaldo administrativo para aplicar las metodologías inclusiva en el aula. De acuerdo con Avramidis y Norwich la implementación exitosa de estas metodologías requiere un entorno administrativo sólido que proporcione recursos, formación y apoyo, elementos que en el contexto estudiado aún son insuficientes²⁰.

Conclusiones

A pesar de la poca formación y recursos, un aspecto talentoso es la disposición de los docentes a autocapacitarse y actualizar sus conocimientos, lo que refleja un alto compromiso con la mejora de sus habilidades y estrategias. Obteniendo un recurso valioso que debe aprovecharse a través de la implementación de programas de capacitación continua.

El insuficiente apoyo administrativo percibido por los docentes para implementar metodologías inclusivas en sus aulas compromete la efectividad de la educación inclusiva en general, para revertir esta situación, es crucial que las instalaciones educativas y los responsables administrativos refuercen las políticas educativas que garanticen un respaldo integral desde la administración educativa.

La educación inclusiva no puede depender exclusivamente de la buena disposición de los docentes; requiere un enfoque colaborativo que involucre a todos los actores del sistema educativo, incluidas las familias, la comunidad, el personal administrativo y el Estado. Es necesario que estos grupos trabajen en

¹⁸ Mel Ainscow y Arijit Sandill, "Desarrollo de los sistemas educativos inclusivos: el papel de las culturas organizacionales y el liderazgo," *Revista Internacional de Educación Inclusiva* 14, no. 4 (2010): 401–416, <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>.

¹⁹ Umesh Sharma, Tim Loreman y Chris Forlin, "Medición de la eficacia docente para implementar prácticas inclusivas," *Journal of Research in Special Educational Needs* 12, no. 1 (2012): 12–21, <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.

²⁰ Elias Avramidis y Brahm Norwich, "Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: una revisión de la literatura," *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales* 17, no. 2 (2002): 129–147, <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.

conjunto para crear un entorno educativo equitativo y significativo para todos los estudiantes, independiente de sus capacidades.

La formación que debe obtener los docentes debe ser continua, ya que existe un alto índice de desconocimiento respecto a las metodologías inclusivas a utilizar en las aulas de clases, obtener información de cómo actuar, tratar y, sobre todo, reconocer a los estudiantes que requieren atención preferente, prioriza que se apliquen modelos de intervención psicopedagógicas en el desarrollo de sus estudios. Es esencial que se adopten programas de capacitación y actualización docente que aborden estas carencias y que permitan a los educadores adquirir las herramientas necesarias para responder a la diversidad en el aula.

Bibliografía

- Ainscow, M., y Sandill, A. "Desarrollo de los sistemas educativos inclusivos: el papel de las culturas organizacionales y el liderazgo." *Revista Internacional de Educación Inclusiva* 14, no. 4 (2010): 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>.
- Avramidis, E., y Norwich, B. "Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: una revisión de la literatura." *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales* 17, no. 2 (2002): 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Booth, T., y Ainscow, M. *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva, (2002). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>.
- Calvo, M., y Verdugo, M. "Educación inclusiva, ¿Una realidad o un ideal?" *Edetania* 41 (2012): 17–30. <https://portalcienciaytecnologia.jcyl.es/documentos/5e4fc3ca29995245c6b2db29?lang=ca>.
- Clavijo Castillo, Ruth Germania, y María José Bautista-Cerro. "La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana." *ALTERIDAD. Revista de Educación* 15, no. 1 (2020): 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>.
- Ekins, A., y Grimes, P. "Inclusión: desarrollo de un enfoque escolar eficaz." *Support for Learning* 24, no. 2 (2009): 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01403.x>.
- Florian, L., y Linklater, H. "Preparar a los docentes para la educación inclusiva: uso de la pedagogía inclusiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos." *Cambridge Journal of Education* 40, no. 4 (2010): 369–386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>.

- Göransson, K., y Nilholm, C. “Diversidades conceptuales y deficiencias empíricas: un análisis crítico de la investigación sobre educación inclusiva.” *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales* 29, no. 3 (2014): 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>.
- Montoya, A. “Educación inclusiva. ¿Cómo estamos?” *Revista Innova Educación* 3, no. 3 (2021): 33–52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>.
- Navarro, D., y Espino, M. “Inclusión educativa, ¿es posible?” *Edetania* 41 (2012): 71–81.
- Ortiz-González, María del Carmen. “Hacia una educación inclusiva: La educación especial ayer, hoy el mañana.” *Siglo Cero* 54, no. 1 (2023): 11–24. <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354125096>.
- Rofiah, N., Sudiraharja, D., y Ediyanto, E. “The implementation inclusive education: implication for children with special needs in tamansari elementary school in yogyakarta.” *International Journal Of Educational Management and Innovation* 1, no. 1 (2020): 82–90. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v1i1.1517>.
- Sharma, U., Loreman, T., y Forlin, C. “Medición de la eficacia docente para implementar prácticas inclusivas.” *Journal of Research in Special Educational Needs* 12, no. 1 (2012): 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. (2005). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- UNESCO. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad, un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. (2016). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Westling, D. L. “Maestros y conductas desafiantes: conocimientos, puntos de vista y prácticas.” *Remedial and Special Education* 31, no. 1 (2010): 48–63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>.
- Zorrilla, A. “Diferencias entre un proceso sistemático y un enfoque sistémico.” *CAMPUS*, (2023). <https://campusidyd.com/diferencias-entre-un-proceso-sistemico-y-un-enfoque-sistmico/>.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.