



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

TEMA:

**IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA UNIDAD EDUCATIVA
“PEDRO VICENTE MALDONADO”**

Autor:

JOSÉ GABRIEL PULLAGUARI CHAMBA

Tutor:

ELKA JENNIFER ALMEIDA MONGE

Milagro, 2025

RESUMEN

El presente estudio analiza el impacto de la formación docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la Unidad Educativa “Pedro Vicente Maldonado”. La investigación parte de la premisa de que una formación integral y continua del profesorado es clave para lograr una educación verdaderamente inclusiva. A través de un enfoque cuantitativo y la aplicación de un cuestionario validado a 20 docentes, se examinaron dos variables: la formación docente (concepción de la diversidad y metodología) y la atención a estudiantes con NEE (apoyos y participación comunitaria). Los resultados muestran que, aunque los docentes presentan un dominio técnico aceptable en cuanto a metodologías inclusivas, persiste una baja comprensión conceptual sobre la diversidad, lo cual limita la implementación de prácticas verdaderamente inclusivas. Asimismo, se evidenció una actitud favorable hacia el trabajo colaborativo con la comunidad, pero se requiere fortalecer la articulación interinstitucional y el compromiso con los valores de equidad y respeto por las diferencias. El análisis estadístico confirmó una alta relación entre la formación docente y la calidad de la atención educativa brindada a estudiantes con NEE. Se concluye que la formación docente debe superar la simple transmisión de contenidos técnicos, integrando competencias socioemocionales, trabajo interdisciplinario y una conciencia crítica frente a la diversidad. La educación inclusiva solo será posible si se invierte en un profesorado sensibilizado, capacitado y comprometido con el derecho a una educación equitativa para todos.

PALABRAS CLAVES

Formación docente, necesidades educativas especiales, educación inclusiva, diversidad, estrategias pedagógicas, inclusión educativa.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of teacher training on the attention to students with special educational needs (SEN) at the “Pedro Vicente Maldonado” Educational Unit. The research is based on the premise that comprehensive and continuous teacher training is key to achieving truly inclusive education. Through a quantitative approach and the application of a validated questionnaire to 20 teachers, two variables were examined: teacher training (conception of diversity and methodology) and attention to students with SEN (support and community participation). The results show that although teachers demonstrate an acceptable technical

command regarding inclusive methodologies, a low conceptual understanding of diversity persists, which limits the implementation of truly inclusive practices. Likewise, a favorable attitude towards collaborative work with the community was evidenced, but there is a need to strengthen inter-institutional articulation and commitment to the values of equity and respect for differences. Statistical analysis confirmed a high relationship between teacher training and the quality of educational attention provided to students with SEN. It is concluded that teacher training must go beyond the mere transmission of technical content, integrating socio-emotional competencies, interdisciplinary work, and a critical awareness of diversity. Inclusive education will only be possible if investment is made in a sensitized, trained, and committed teaching staff that guarantees the right to equitable education for all.

KEYWORDS

Teacher training, special educational needs, inclusive education, diversity, pedagogical strategies, educational inclusion

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye un proceso fundamental en el desarrollo humano, ya que a través de ella se adquieren habilidades, destrezas y competencias necesarias para la integración plena en la sociedad. Es un derecho humano esencial y una herramienta para la construcción de sociedades más equitativas y justas. En el contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), señala que la educación es indispensable para el Particularmente, para las personas conocimiento, el ejercicio de los derechos y la consolidación de un país soberano. Particularmente, para las personas con discapacidad, la Constitución de la República del Ecuador (2008), dispone que el Estado, junto a la familia y la sociedad, garantizará políticas que promuevan la prevención y la equiparación de oportunidades, procurando su inclusión social a través de una educación que potencie sus capacidades individuales. Sin embargo, para que este mandato constitucional se materialice de manera efectiva, es imprescindible que el sistema educativo forme a docentes capacitados para atender a una población estudiantil cada vez más diversa.

El presente estudio surge ante la necesidad de examinar críticamente el nivel de preparación que poseen los docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La educación inclusiva, como ideal y como derecho, enfrenta múltiples desafíos en su implementación, entre ellos la falta de formación adecuada de los profesionales de la

enseñanza. De acuerdo con Boude (2021), las instituciones de educación superior son responsables de crear, preservar y difundir la cultura, entendida como el conjunto de conocimientos, valores y prácticas que sostienen el desarrollo de las sociedades. Así, la formación de profesionales de la educación debe orientarse no solo a la transmisión de contenidos académicos, sino también a la construcción de una conciencia social que promueva el respeto a la diversidad y la atención a las necesidades particulares de cada estudiante.

Analizar la formación docente resulta crucial porque esta tiene una incidencia directa en la calidad educativa y en la posibilidad de alcanzar una inclusión real y efectiva. La UNESCO (2025) define la inclusión como un proceso que implica dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una participación activa y significativa en los procesos de aprendizaje, en las culturas y en las comunidades. Una sociedad inclusiva reconoce las diferencias como elementos enriquecedores y plantea acciones concretas para reducir las barreras que generan exclusión dentro del sistema educativo. En este sentido, fortalecer la formación de los docentes no solo impacta en los resultados académicos, sino que contribuye al bienestar integral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es analizar el impacto de la formación docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa “Pedro Vicente Maldonado”, poniendo especial énfasis en las percepciones que los docentes tienen respecto a su propia preparación para enfrentar este desafío. Se parte de la premisa de que la formación docente es un proceso dinámico y continuo que comienza en la etapa universitaria y se prolonga a lo largo de toda la vida profesional. Según el Ministerio de Educación (2025), este proceso debe incorporar conocimientos teóricos actualizados, estrategias metodológicas pertinentes, competencias socioemocionales y una profunda comprensión del enfoque de derechos humanos.

Se entiende la formación docente como una construcción social y política que responde a las transformaciones históricas, culturales y educativas de cada época (Vezub y Cordero, 2022). Pérez y Rodríguez (2022), define la formación docente como todas aquellas actividades que realizan los profesionales para mejorar sus conocimientos, habilidades y comportamientos en su rol de educadores, investigadores y líderes académicos. Bajo esta concepción, la formación no puede limitarse a una acumulación de saberes técnicos; debe contemplar también el

desarrollo de actitudes críticas, reflexivas y comprometidas con los principios de equidad e inclusión (López et al., 2021).

Rodés et al., (2021), amplían esta visión al señalar que la formación de los docentes es un proceso plural, afectado por las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto, lo que implica que cada docente debe construir su saber pedagógico articulando conocimientos disciplinares, didácticos y prácticos de manera crítica y creativa. Asimismo, la visión de Paulo Freire enfatiza que la tarea educativa exige una preparación rigurosa, tanto científica como emocional, y que el educador debe reconocerse como un eterno aprendiz, en constante búsqueda de nuevos saberes que enriquezcan su práctica profesional (Quintero y Peñaranda, 2025). Desde la perspectiva constructivista (Estrada y Pinto (2021), menciona que la educación es el motor del desarrollo global de las personas, integrando aspectos cognitivos, sociales, emocionales y motrices, y por tanto la formación de los docentes debe ser igualmente integral y multidimensional.

Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por algunas universidades para incluir temas de educación inclusiva en sus planes de estudio, la realidad muestra que estas iniciativas son muchas veces superficiales y desconectadas de las necesidades reales del aula (Yeni et al., 2022). Esto ha llevado a que muchos docentes, una vez en ejercicio, deban buscar por iniciativa propia formación complementaria que les permita atender adecuadamente a estudiantes con NEE (Ripoll, 2021). Así, se hace evidente la necesidad de repensar los programas de formación inicial y continua, haciendo que estos sean más sensibles a los desafíos contemporáneos y capaces de preparar a los futuros docentes para gestionar la diversidad de manera efectiva y respetuosa (Rátiva y Lima, 2022).

La formación docente ha transitado históricamente de modelos tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos y en la figura del profesor como autoridad única, hacia enfoques modernos que promueven la reflexión crítica, la autonomía y la colaboración (Alastor et al., 2023). En el enfoque tradicional, el maestro era concebido principalmente como un transmisor de conocimientos, con escasa participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje (Balladares y Valverde, 2022). La enseñanza se organizaba en torno a métodos expositivos, la repetición y la memorización, con poca consideración por las diferencias individuales o el contexto socioemocional de los alumnos (Franco, 2021).

En contraste, los enfoques modernos de formación docente enfatizan el aprendizaje constructivista, el trabajo en equipo, la innovación pedagógica y la capacidad de adaptación a

diversos contextos educativos (Astudillo et al., 2021). Estos modelos destacan la importancia de que los docentes sean facilitadores del aprendizaje, promuevan el pensamiento crítico y estén preparados para incorporar tecnologías, enfoques inclusivos y metodologías activas en su práctica (Molina y Monetti, 2021). Asimismo, consideran esencial el desarrollo de competencias emocionales y sociales que les permitan crear ambientes de aprendizaje respetuosos, equitativos y motivadores.

La formación continua representa un elemento fundamental para el crecimiento profesional del docente, ya que permite la actualización permanente de sus conocimientos, habilidades y actitudes frente a los cambios constantes en la sociedad y en el ámbito educativo (Díaz et al., 2021). En un mundo dinámico y globalizado, los avances tecnológicos, las nuevas investigaciones pedagógicas y los cambios en las necesidades de los estudiantes exigen que los docentes estén en constante evolución para garantizar una enseñanza de calidad y pertinente (Morales et al., 2023).

Además, la formación continua fortalece la autoconfianza profesional, fomenta el intercambio de buenas prácticas entre colegas y promueve la innovación educativa. Los programas de actualización no solo mejoran las competencias técnicas del profesorado, sino que también impulsan la reflexión crítica sobre su práctica docente y su compromiso ético con la educación. Así, el aprendizaje permanente se convierte en una responsabilidad personal y colectiva que enriquece tanto al individuo como al sistema educativo en su conjunto (Prada et al., 2021).

Una formación efectiva para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales debe estar basada en el enfoque inclusivo, proporcionando a los docentes herramientas conceptuales y prácticas para reconocer, valorar y responder a la diversidad en el aula (Poveda et al., 2023). Es fundamental que los programas formativos contemplen conocimientos sobre los diferentes tipos de necesidades, estrategias de adaptación curricular, técnicas de enseñanza diferenciada y metodologías que fomenten la participación activa de todos los alumnos (Campos et al., 2021).

Igualmente, la formación debe desarrollar en los docentes competencias socioemocionales que les permitan establecer relaciones empáticas y de apoyo con los estudiantes, así como habilidades de trabajo colaborativo con las familias, otros docentes y profesionales especializados (Rátiva y Lima, 2022). La capacitación constante en temas de accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y prácticas basadas en la evidencia también son

esenciales para garantizar una educación equitativa y de calidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales (Yeni et al., 2022).

Las necesidades educativas especiales (NEE) se refieren a los apoyos o recursos adicionales que requieren algunos estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje debido a condiciones que pueden ser físicas, cognitivas, emocionales o sociales (Ripoll, 2021). Una NEE de carácter físico incluye discapacidades motrices, visuales o auditivas, que requieren adaptaciones del entorno o el uso de tecnologías asistidas para facilitar el acceso al currículo escolar y la participación plena en las actividades educativas (Boude, 2021).

Por otro lado, las NEE de carácter cognitivo se relacionan con dificultades en los procesos de aprendizaje, como la dislexia, la discalculia o discapacidades intelectuales, que demandan intervenciones pedagógicas específicas (Balladares y Valverde, 2022). Las necesidades emocionales abarcan trastornos como la ansiedad, el trastorno del espectro autista o problemas conductuales, que requieren apoyos emocionales y estrategias de manejo conductual. Finalmente, las necesidades sociales hacen referencia a situaciones de vulnerabilidad o desventaja social que afectan el desarrollo escolar, como la pobreza extrema o el abandono, exigiendo acciones de inclusión, equidad y apoyo socioeducativo (Solovieva et al., 2022).

La atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, constituye uno de los principales retos de los sistemas educativos inclusivos (Campos et al., 2021). El Ministerio de Educación (2025), de Ecuador define las NEE como aquellas dificultades significativas que experimentan algunos estudiantes en su proceso de aprendizaje, ya sea de manera transitoria o permanente, como consecuencia de discapacidades, trastornos del comportamiento, dificultades de comunicación o del lenguaje. Estas necesidades implican la utilización de recursos adicionales, adaptaciones curriculares, metodologías diferenciadas y apoyos especializados que permitan garantizar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de todos los estudiantes (Poveda et al., 2023).

En este contexto, de acuerdo con Solovieva et al., (2022), el enfoque histórico-cultural de Vigotsky aporta valiosos elementos para comprender cómo los procesos de aprendizaje se encuentran profundamente mediados por factores sociales e históricos. Según esta perspectiva, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre en la interacción con otros, y por tanto la educación debe ser sensible al contexto de vida de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (Ortiz, 2021). Esto implica que los docentes no solo deben poseer conocimientos teóricos sobre discapacidad o

inclusión, sino también habilidades prácticas para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que respondan de manera efectiva a la diversidad en el aula (Rojas et al., 2021).

La enseñanza diferenciada es una estrategia que reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje, niveles de habilidad e intereses de los estudiantes, y busca ofrecer múltiples caminos para acceder al conocimiento (García, 2024). Esta metodología requiere que los docentes planifiquen actividades variadas, utilicen diferentes métodos de evaluación y ajusten los contenidos para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera significativa. Al ofrecer opciones adaptadas, se promueve la equidad en el aula, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades individuales (Gonzalvo, 2023).

Además de la enseñanza diferenciada, las adaptaciones curriculares y el uso de tecnología educativa son fundamentales para la inclusión. Herramientas digitales como lectores de texto, programas interactivos y plataformas de aprendizaje personalizado pueden facilitar el acceso al currículo para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (Sánchez, 2021). Asimismo, el trabajo colaborativo entre pares fomenta un ambiente de apoyo y solidaridad, en el que todos los estudiantes se benefician de compartir conocimientos y experiencias. Estas estrategias, implementadas de manera articulada, fortalecen los procesos de inclusión educativa y mejoran los resultados académicos y emocionales de los alumnos (Aranguré, 2025).

La inclusión educativa puede tomar diversas formas, dependiendo de las características del contexto escolar y de las necesidades de los estudiantes. El enfoque de inclusión parcial implica que los estudiantes con NEE participen en actividades comunes con sus compañeros en determinados momentos del día, mientras reciben apoyo especializado en otros momentos (Varguillas et al., 2021). En cambio, el modelo de inclusión total busca integrar plenamente a todos los estudiantes en el aula regular, ofreciendo los apoyos y adaptaciones necesarios para que puedan participar de manera activa en todas las actividades escolares (Arteaga y Bagnini, 2022).

Dentro de estos modelos, las adaptaciones en el aula juegan un papel crucial para hacer viable la inclusión. Estas adaptaciones pueden ser de contenido, metodología, evaluación o de acceso físico y tecnológico, y se diseñan para eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje (Urquiza et al., 2021). La elección entre inclusión parcial o total depende de factores como la disponibilidad de recursos, la capacitación del personal docente y las características individuales de los estudiantes. Lo fundamental es asegurar que cada niño o joven pueda

desarrollarse en un entorno que respete sus derechos, promueva su bienestar y potencie sus capacidades (Paz y Silva, 2021).

La adaptación curricular es el proceso mediante el cual los docentes modifican o ajustan los contenidos, objetivos, métodos, actividades o evaluaciones del currículo escolar para atender las necesidades específicas de algunos estudiantes (Gavilanes et al., 2024). Estas modificaciones buscan garantizar que todos los alumnos, especialmente aquellos con NEE, tengan acceso al aprendizaje de manera equitativa y significativa. Existen adaptaciones de acceso (por ejemplo, cambiar el formato de los materiales o la disposición del aula) y adaptaciones significativas, que implican cambios más profundos en el contenido o los objetivos de aprendizaje (Yoon et al., 2024).

Para realizar adaptaciones curriculares efectivas, los docentes deben partir de una evaluación precisa de las habilidades, intereses y necesidades de cada estudiante. A partir de esta información, pueden diseñar estrategias personalizadas que incluyan apoyos visuales, instrucciones claras y fragmentadas, uso de tecnología de asistencia o modificaciones en las actividades (Morales et al., 2021). Además, es importante que los docentes trabajen en equipo con otros profesionales (como psicopedagogos o terapeutas) y mantengan una comunicación constante con las familias, para asegurar un enfoque integral que favorezca el desarrollo y la inclusión de los estudiantes (Díaz et al., 2021).

La capacitación docente es un factor determinante para el éxito de la inclusión educativa. Los profesores que reciben formación específica en atención a la diversidad, estrategias de enseñanza inclusiva y manejo de necesidades educativas especiales, están mejor preparados para enfrentar los retos del aula diversa (Arteaga y Beghini, 2022). Esta preparación les permite identificar oportunamente las necesidades de sus estudiantes, aplicar estrategias de diferenciación y adaptación curricular, y generar ambientes de aprendizaje positivos y accesibles para todos (Morales et al., 2021).

Una adecuada capacitación docente no solo impacta en los resultados académicos de los estudiantes con NEE, sino también en su bienestar emocional y social. Docentes capacitados son más sensibles a las particularidades de sus alumnos y fomentan climas escolares de respeto, aceptación y colaboración (López et al., 2021). Esto fortalece la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes, factores clave para su éxito educativo y su desarrollo integral. La formación continua del profesorado, por tanto, es una inversión esencial para construir escuelas verdaderamente inclusivas (Estrada y Pinto, 2021).

2. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación se basa en la perspectiva descriptiva-descriptiva que nos sirve para analizar las particularidades de las variables sin intervenir en el proceso natural de los datos () en este estudio se utilizó un cuestionario para docentes validado para la recolección de datos, lo que asegura la validez y fiabilidad de las mediciones ()

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 20 docentes participantes determinada mediante un muestreo no probabilístico de los cuales 5 fueron hombres, equivalente al 25% y 15 mujeres, equivalente al 75%.

Tabla 1
Datos demográficos de la muestra

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Edad (Media: 38.7 años)	26 - 30 años	1	5%
	31 - 35 años	4	20%
	36 - 40 años	10	50%
	41 - 45 años	3	15%
	46 - 55 años	2	10%
Sexo	Femenino	15	75%
	Masculino	5	25%
Estado Civil	Casado/a	8	40%
	Divorciado/a	4	20%
	Soltero/a	7	35%
	Viudo/a	1	5%
Nivel de Estudios	Cuarto Nivel	6	30%
	Tercer Nivel	14	70%

Los participantes se distribuyeron en diferentes áreas del conocimiento, matemáticas, lengua y literatura, docentes de educación inicial, docentes de grado y docente del DECE, y se les explico claramente la finalidad del estudio antes de su participación asegurando la ética del proceso educativo

El presente artículo se enfocó en analizar la formación docente que reciben los estudiantes en la educación superior y su impacto que tiene en la labor docente con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

La recolección de datos a través de la encuesta sirvió para probar la hipótesis planteada en este artículo científico, Según Sampiere (2006). El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Acuñado por William Whewell (1794–1866) y popularizado por el filósofo, psicólogo y comunista Sir Karl Raimund Popper (1902-1994), el método hipotético-deductivo, es un método científico inferencial contrapuesto al verificacionismo, que comprende un patrón cíclico con los pasos siguientes: identificación de problema, planteamiento del problema, formulación de una hipótesis aislada falsable, medición, recopilación y análisis de datos e interpretación de los resultados; todo, con el fin de poner a prueba una teoría. Los defensores del método hipotético-deductivo consideran que la inducción sirve como un método de justificación, más que como un método de descubrimiento. El método hipotético-deductivo implica: definición estricta de variables, medición y control, muestreo estructurado y generalización desde una muestra a hacia una población.

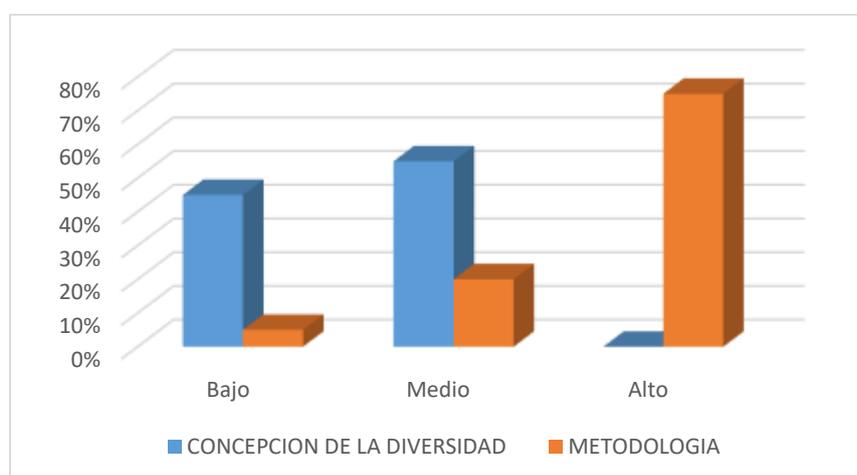
El instrumento utilizado en este estudio fue un cuestionario estructurado con 17 ítems distribuidos en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), diseñado para analizar dos variables principales: la *formación docente* y la *atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)*. La variable *formación docente* se evaluó mediante dos dimensiones: la **concepción de la diversidad**, que comprende los ítems 1 al 5 y explora las actitudes y formación recibida en torno a la inclusión, y la **metodología**, que incluye los ítems 6 al 10 y evalúa el uso de estrategias didácticas adaptadas a la diversidad del aula. Por su parte, la variable *atención a estudiantes con NEE* se abordó a través de las dimensiones **apoyos**, que abarca los ítems 11 al 14 y analiza la percepción sobre el rol del docente de apoyo y la colaboración en el aula, y **participación en la comunidad**, que comprende los ítems 15 al 17 y examina la relación entre el centro educativo y los agentes comunitarios en el proceso de inclusión. Este instrumento permite obtener una visión integral sobre cómo la formación docente influye en la capacidad para implementar prácticas inclusivas dentro del contexto educativo.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de resultados del estudio sobre el impacto de la formación docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa “Pedro Vicente Maldonado”. Los resultados se interpretan a partir de las dimensiones que conforman las dos variables centrales del estudio: formación docente y atención a estudiantes con NEE. Los datos fueron analizados con enfoque cuantitativo y técnica estadística de regresión logística, lo que permitió identificar niveles de percepción y asociaciones significativas entre dimensiones evaluadas.

Figura 1

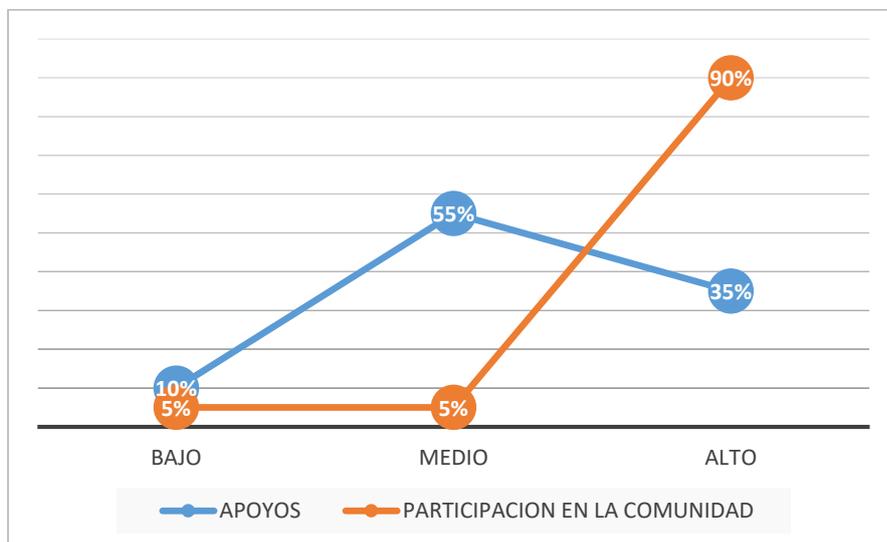
Resultados de la variable de Formación docente por dimensión



En cuanto a la variable Formación Docente, la dimensión Concepción de la Diversidad muestra que un 45% de los docentes se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 55% está en un nivel medio, y ninguno alcanza un nivel alto. Este resultado evidencia una debilidad significativa en la comprensión y actitud hacia la diversidad, lo que puede limitar la implementación de prácticas inclusivas efectivas. En contraste, la dimensión Metodología refleja un resultado alentador, con un 75% de los docentes en nivel alto, lo que sugiere que la mayoría posee herramientas didácticas suficientes para atender a la diversidad, aunque aún persiste un 5% con nivel bajo y un 20% en nivel medio.

Figura 2

Resultados de la variable de Atención a estudiantes con NEE por dimensión



Respecto a la variable Atención a estudiantes con NEE, la dimensión Apoios revela que el 55% de los docentes se encuentra en un nivel medio, el 35% en nivel alto, y un 10% en nivel bajo. Esto indica una tendencia positiva en la percepción y disposición para trabajar de forma colaborativa con docentes de apoyo, aunque se requiere fortalecer estrategias conjuntas más consistentes. La dimensión Participación en la Comunidad presenta los mejores resultados, con un 90% de docentes en nivel alto, lo que demuestra una alta conciencia sobre la importancia del trabajo interinstitucional y comunitario para el éxito de la inclusión educativa.

Tabla 2

Información de ajuste de los modelos

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	72,319			
Final	,000	72,319	11	,000

Función de enlace: Logit.

En cuanto al modelo estadístico de regresión logística, la Tabla 2 muestra que el modelo final es significativo (Chi-cuadrado = 72,319, gl = 11, Sig. = 0.000), lo que indica que las variables independientes Formación Docente (con sus dimensiones: Concepción de la Diversidad y Metodología) y Atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (con sus dimensiones: Apoios y Participación en la Comunidad) explican adecuadamente la variable dependiente nivel de preparación percibida por los docentes para atender a estudiantes con NEE.

Tabla 3

Análisis de Pseudo R cuadrado

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,973
Nagelkerke	,986
McFadden	,840

Función de enlace: Logit.

Finalmente, la Tabla 3 de Pseudo R cuadrado confirma la alta capacidad explicativa del modelo. Los valores obtenidos: Cox y Snell = 0.973, Nagelkerke = 0.986 y McFadden = 0.840, indican que el modelo tiene una capacidad predictiva excelente, permitiendo afirmar que la formación docente influye significativamente en la atención efectiva a estudiantes con NEE.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio revelan una relación significativa entre la formación docente y la atención brindada a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), corroborando que el nivel de preparación del profesorado influye directamente en la calidad de la inclusión educativa. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Samaniego et al. (2024), quienes identificaron que apenas un 19.7% de los docentes en Ecuador están capacitados en educación inclusiva, lo que representa una barrera crítica para garantizar la atención adecuada a esta población.

En cuanto a la dimensión Concepción de la Diversidad, los datos reflejan una notable debilidad: ningún docente alcanzó un nivel alto, y el 45% se ubicó en un nivel bajo. Esta limitación en la comprensión y valoración de la diversidad puede obstaculizar el desarrollo de prácticas inclusivas genuinas. Similar preocupación es compartida por Rojas M. (2021), quien destaca que la falta de adaptación del docente a las necesidades individuales de los estudiantes con NEE durante la educación virtual llevó a una alta tasa de deserción y escasos logros de aprendizaje, situación atribuida, en parte, a una débil formación en estrategias inclusivas.

En contraste, la dimensión Metodología arrojó resultados alentadores, con un 75% de los docentes en un nivel alto, lo que sugiere que, si bien existe una comprensión limitada de la diversidad, sí hay un dominio técnico de estrategias pedagógicas. Esta dualidad sugiere que la formación técnica no es suficiente si no va acompañada de un cambio actitudinal y conceptual

hacia la inclusión, como también lo indican los hallazgos de Nistal et al., (2024), quienes resaltan la necesidad de una formación docente integral que contemple no solo conocimientos y habilidades, sino también valores como la valoración de la diversidad, el trabajo colaborativo y la formación permanente.

En la variable Atención a estudiantes con NEE, la dimensión Apoyos mostró que un 35% de los docentes alcanzó un nivel alto, pero un 10% aún se mantiene en nivel bajo. Esta heterogeneidad evidencia una necesidad urgente de fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes regulares y de apoyo, así como consolidar mecanismos de trabajo en equipo, como los mencionados por Samaniego et al., (2024), quienes subrayan la efectividad de las aulas de recursos y el trabajo interdisciplinario como buenas prácticas en la atención a la diversidad.

Por su parte, la dimensión Participación en la Comunidad obtuvo un resultado destacable, con un 90% de los docentes en un nivel alto. Este dato refleja una actitud favorable hacia la inclusión desde un enfoque comunitario e interinstitucional, aspecto también enfatizado por Rojas (2021), quien señala que el acompañamiento familiar y el entorno social son esenciales para el éxito del proceso educativo en estudiantes con NEE.

Desde el punto de vista estadístico, el modelo de regresión logística utilizado mostró una alta capacidad explicativa (Nagelkerke $R^2 = 0.986$), confirmando que la formación docente tiene un impacto significativo en la atención educativa a estudiantes con NEE. Este resultado refuerza la necesidad de promover políticas públicas y programas de formación docente que integren enfoques inclusivos desde la formación inicial hasta la capacitación continua, tal como lo propone el Proyecto Europeo de Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva citado por Nistal et al., (Nistal et al., 2024).

En suma, los hallazgos de este estudio reafirman que una formación docente sólida y holística es el pilar fundamental para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. La evidencia empírica tanto del presente estudio como de investigaciones previas (Rojas M. , 2021; Samaniego et al., 2024; Nistal et al., 2024). converge en una conclusión clara: no puede haber inclusión efectiva sin un profesorado preparado, sensibilizado y comprometido.

5. CONCLUSIÓN

La formación docente es clave para la construcción de una educación inclusiva y equitativa, especialmente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Aunque se han logrado avances en el uso de metodologías adaptadas a la diversidad, aún persisten debilidades en la comprensión de la diversidad como un valor pedagógico y social. La inclusión efectiva requiere de habilidades técnicas, pero también de actitudes éticas y reflexivas que fomenten el respeto por las diferencias individuales.

Los resultados muestran que los docentes poseen herramientas metodológicas para adaptar su enseñanza, pero tienen una visión limitada de la diversidad como eje central de la práctica educativa. Esto destaca la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua, incorporando el enfoque de derechos humanos, trabajo colaborativo y competencias socioemocionales como pilares fundamentales para una docencia inclusiva. El conocimiento técnico, por sí solo, no es suficiente para abordar las diversas formas de exclusión en el aula. Finalmente, se reconoce la importancia de trabajar en conjunto con la comunidad educativa y otros actores sociales para potenciar la inclusión escolar. Sin embargo, es necesario que las políticas públicas apoyen programas de formación pertinentes y sostenibles, contextualizados a las realidades locales. Solo con una formación docente sólida, crítica y comprometida se podrá garantizar una verdadera inclusión, mejorando los resultados académicos y contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alastor, E., Martínez, I., Fernández, E., y Sánchez, J. (2023). El aula invertida en Educación Superior como experiencia de innovación docente. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*(1), 66-81. <https://doi.org/10.17345/ute.2023.3517>
- Aranguré, M. (2025). El proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia ortográfica en estudiantes de secundaria. *Revista Neuronum*, 11(2), 8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10034321.pdf>
- Arteaga, Y., y Beghini, L. (2022). Inclusión educativa en Ecuador: Análisis de la educación superior para estudiantes con necesidades educativas en Ecuador. *RECIMUNDO*, 308-318. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/123456789/3370/Inclusi%C3%>

B3n%20educativa%20en%20Ecuador%20An%C3%A1lisis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Astudillo, F., Terán, X., y Oleo, A. D. (2021). Estudio descriptivo de la motivación del estudiante en cursos de matemáticas a nivel de educación superior. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 6(3), 60-85. <https://doi.org/10.25214/27114406.1112>

Balladares, J., y Valverde, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63-72. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>

Boude, O. (2021). Diseño de estrategias de aprendizaje móvil en educación superior a través de un proceso de formación docente. *Formación universitaria*, 14(2), 181-188. [10.4067/S0718-50062021000200181](https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200181)

Campos, J., Llopis, R., Gimeno, M., y Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en educación física: La voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(39), 372-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7597034.pdf>

Constitución de la República del Ecuador . (2008). https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Díaz, B., Ricce, C., y López, O. (2021). Plataforma Moodle para la formación docente en servicio. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 39(2), 75-83. <http://www.revistaaloma.blanquerna.edu/index.php/aloma/article/download/502/200200325>

Estrada, B., y Pinto, A. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131>

- Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(69), 151-179. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194267200007/194267200007.pdf>
- García, J. (2024). Educación Diferenciada a través de Entornos Híbridos en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 25-30. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.455>
- Gavilanes, P., Adum, J., García, G., y Ruíz, M. (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial en la educación superior. Una mirada hacia el futuro. *RECIAMUC*, 8(2), 213-221. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(2\).abril.2024.213-221](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.213-221)
- Gonzalvo, M. (2023). Educación diferenciada: un reto para la lucha por la igualdad en la educación. *Nuevos horizontes del derecho constitucional*(3), 69-85. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8787182.pdf>
- Ley Orgánica de Discapacidades*. (2012). https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- López, M., Herrera, M., y Apolo, D. (2021). Educación de calidad y pandemia: retos, experiencias y propuestas desde estudiantes en formación docente de Ecuador. *Texto Livre*, 14(2), 12. <https://www.scielo.br/j/tl/a/dRk4ckCj9JVGT6TW6SvHd5Q/?format=pdf&lang=es>
- Ministerio de Educación* . (2025). El nuevo Ecuador : <https://educacion.gob.ec/>
- Molina, M., y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior: RAE*(22), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8033439.pdf>
- Morales, R., Jiménez, J., y Casas, A. (2023). Nivel de dominio de la competencia digital en el uso y alfabetización tecnológica en docentes de educación superior. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(16), 58-77. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.5>
- Morales, S., Mora, J., Reasco, B., y Ramírez, E. (2021). Percepción y Prácticas de Educación Inclusiva en la Educación Superior Pública. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 1338-1351. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2228>

- Nistal, V., López, M., y Gutiérrez, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/828/701>
- Ortiz, E. (2021). El enfoque histórico cultural en las investigaciones educacionales cubanas. De la tradición al tradicionalismo. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 89-95. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000100089&script=sci_arttext
- Paz, E., y Silva, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *CS*(34), 71-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>
- Pérez, E., y Rodríguez, J. (2022). Guías de aprendizaje en la formación docente para la incorporación de tic en educación superior. *Revista Eduweb*, 16(1), 9-19. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.01.1>
- Poveda, Á., Pérez, M., Sánchez, C., y Guillén, E. (2023). Educación inclusiva: adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, visual, intelectual y déficit de atención, un cambio estructural en la práctica educativa. *ConcienciaDigital*, 6(1.3), 20-38. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.3.2501>
- Prada, R., Hernández, C., y Avendaño, W. (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Redipe*, 10(5), 220-231. <https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/961/Motivaciones%20para%20elegir%20la%20profesi%C3%B3n%20docente%20en%20estudiantes%20que%20ingresan%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf?sequence=1>
- Quintero, J., y Peñaranda, L. (2025). Pedagogía crítica y poder: Encuentros y desencuentros entre Paulo Freire y Michel Foucault. *Zona próxima: revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia)*(42), 3. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9946229.pdf>
- Rátiva, M., y Lima, J. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 13-35.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382022000100013&script=sci_arttext

- Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Rodés, V., Rodríguez, C., Garófalo, L., y Porta, M. (2021). Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 45-59. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v8n1/2301-0126-ic-8-01-45.pdf>
- Rojas, G., Vizcaíno, G., y Vizcaíno, T. (2021). El Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky y la formación profesional en Ciencias de la Salud: Vygotsky's Historical-Cultural Approach and professional training in Health Sciences. *La U Investiga*, 8(2), 28-44. <https://doi.org/10.53358/lauinvestiga.v8i2.595>
- Rojas, M. (2021). Los retos de una educación virtual para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Hamut' ay*, 8(1), 9-22. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2232>
- Samaniego, A., Moreno, M. C., y Valenzuela, K. (2024). Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidades en Escuelas Públicas Ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954-2971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10726
- Sánchez, M. (2021). La educación diferenciada por razón de sexo ante el derecho constitucional. Un debate con múltiples voces: legislación, doctrina y jurisprudencia. *IgualdadES*, 3(4), 239-253. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7961973.pdf>
- Solovieva, Y., Quintanar, L., Baltazar, A., y Escotto, E. (2022). La postura histórico-cultural de Vigotsky no es constructivista. *Ciencia ergo sum*, 29(2), 15. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cies/v29n2/2395-8782-CES-29-02-158.pdf>
- UNESCO. (2025). <https://www.unesco.org/es/education/inclusion#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20se%20esfuerza,la%20pedagog%C3%ADa%20y%20la%20ense%C3%B1anza.>

- Urquizo, A., Bravo, P., y Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), (15), 180-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.12>
- Varguillas, C., Urquizo, A., Bravo, P., y Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*(15), 180-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.12>
- Vezub, L., y Cordero, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-10/397>
- Yeni, E., Fanny, B., y Chavarria, S. (2022). La integración de las TIC en la educación superior: Aprendizajes a partir del contexto covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 4260-4277. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/2162/3142>
- Yoon, N., Solórzano, W., y Moreira, P. (2024). Gestión de proyectos en el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de la Educación Superior. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa. REICOMUNICAR. ISSN 2737-6354*, 7(14), 193-207. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/304>

 **SAGA** | Revista Científica
Multidisciplinar

ISSN 3073-1151

La Revista Científica Multidisciplinar SAGA y
La Red de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico del Pacífico
con sede en Guayaquil - Ecuador, confieren el presente

CERTIFICADO DE ACEPTACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Al artículo de investigación científica y/o académica titulado:

**Impacto de la Formación Docente en la Atención a
Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la
Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado**

cuya autoría corresponde a

**José Gabriel Pullaguari Chamba
Elka Jennifer Almeida Monge**

El artículo ha sido **arbitrado por pares académicos** mediante el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review), bajo metodología de pares ciegos (doble-blind review), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA).

El artículo se encuentra **APROBADO** para su publicación en la edición **Abril-Junio, 2025**,
Volumen **2**, Número **2**. Verificable en nuestra plataforma <https://revistasaga.org>

Guayaquil, 08 de mayo de 2025



Ph.D. Jhon Jairo Benalcazar Restrepo
Editor in Chief (e)

Para consultas puede contactarse al correo: editor@revistasaga.org
