

"Estrategias Inclusivas en Educación: Percepciones y Prácticas Docentes para la Equidad Académica de Estudiantes Neurodivergentes en la Unidad Educativa Puerto Limón, La Concordia, Ecuador."

Inclusive Strategies in Education: Teacher Perceptions and Practices for the Academic Equity of Neurodivergent Students at the Unidad Educativa Puerto Limón, La Concordia, Ecuador."

Para citar este trabajo:

Arias, J., y Contrears, J., (2025). "Estrategias Inclusivas en Educación: Percepciones y Prácticas Docentes para la Equidad Académica de Estudiantes Neurodivergentes en la Unidad Educativa Puerto Limón, La Concordia, Ecuador." *Reincisol*, 4(8), pp. 6374-6393. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)6374-6393](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)6374-6393)

Autores:

Juan Francisco Arias Loaiza

Universidad Estatal de Milagro
Ciudad: Milagro, País: Ecuador

Correo institucional: jarias15@unemi.edu.ec

Orcid <https://orcid.org/0009-0009-0738-109X>

Juan Pablo Contreras Parra

Universidad Nacional de Educación
Ciudad: Azogues, País: Ecuador

Correo Institucional: juan.contreras@unae.edu.ec

Orcid <https://orcid.org/0000000297052127>

RECIBIDO: 10 noviembre 2025 **ACEPTADO:** 20 diciembre 2025 **PUBLICADO:** 26 diciembre 2025

RESUMEN

El presente estudio analiza las estrategias inclusivas y las percepciones docentes que favorecen la equidad académica de estudiantes neurodivergentes en la Unidad Educativa Puerto Limón, La Concordia, Ecuador; a través de una encuesta aplicada a profesores se identifican fortalezas y debilidades en la implementación de prácticas pedagógicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje, diferenciación instruccional y uso de tecnología; los resultados muestran que, aunque existe disposición positiva y conocimiento normativo sobre inclusión, persisten barreras institucionales vinculadas a la formación, el acceso a recursos y el acompañamiento del DECE; se destaca que la capacitación docente reciente se correlaciona con una mayor frecuencia en los ajustes de evaluación y el empleo de estrategias personalizadas; el análisis sugiere que robustecer la formación continua, dotar de materiales y tecnología, y asegurar el apoyo institucional son condiciones indispensables para consolidar una equidad académica efectiva y una cultura escolar realmente inclusiva para todos los estudiantes.

Palabras claves: inclusión educativa; neurodivergencia; equidad académica; estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

This study examines inclusive strategies and teacher perceptions that advance academic equity for neurodivergent students at Unidad Educativa Puerto Limón in La Concordia, Ecuador; using a survey administered to teachers, the research identifies strengths and weaknesses in implementing pedagogical practices such as Universal Design for Learning, differentiated instruction, and technology integration; findings reveal that despite positive attitudes and normative knowledge about inclusion, institutional barriers persist in relation to training, resource access, and support from the DECE; notably, recent teacher professional development is associated with more frequent use of adaptive assessment and personalized strategies; results suggest that strengthening ongoing training, providing materials and technology, and ensuring institutional support are essential to achieve effective academic equity and an authentically inclusive school culture for all students.

Keywords: inclusive education; neurodivergence; academic equity; pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un fundamento esencial que sostiene la calidad y la equidad en los sistemas escolares a escala global y, especialmente, en Ecuador, donde la normativa reconoce la diversidad como un principio para la atención integral del estudiantado (UNESCO, 2020). Hablar de inclusión implica mucho más que la simple presencia física de los estudiantes en el aula: supone garantizar apoyos, recursos y estrategias que permitan a cada estudiante desarrollarse plenamente (López, 2016). Así, “cada estudiante debe contar con las herramientas necesarias para acceder y participar activamente en sus procesos de aprendizaje, independientemente de sus características personales o condiciones” (Booth, 2015).

En este contexto, la atención a la neurodivergencia, que engloba condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la dislexia, entre otras, se presenta como un reto central para la escuela ecuatoriana. Resulta indispensable que las instituciones avancen hacia prácticas pedagógicas diversas e inclusivas (Armstrong, 2012). Como señala, los sistemas educativos y sus docentes están llamados a reconocer distintas formas de aprender y a adecuar sus prácticas de manera constante para responder a esta diversidad.

La Unidad Educativa Puerto Limón, ubicada en La Concordia, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador, es el escenario donde se sitúa esta investigación. La Unidad educativa cuenta con 56 docentes (32 mujeres y 24 hombres) y una población estudiantil de 1,485 en todos los niveles educativos ofrecidos (Inicial, Educación Básica y Bachillerato). Si bien se han impulsado normativas y políticas destinadas a la inclusión, investigaciones previas muestran que aún existen barreras concretas al momento de implementar estrategias inclusivas dirigidas a estudiantes neurodivergentes. Las dificultades van desde la falta de capacitación docente suficiente (Guamán, 2020) y la carencia de materiales y tecnología (Estrella, 2024), hasta la baja articulación del apoyo institucional, por ejemplo, del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

Ante este panorama, el objetivo principal de este artículo es analizar la distancia entre el modelo normativo de la inclusión y las percepciones y prácticas que realmente llevan a cabo los docentes en el aula. Este análisis responde a una exigencia ética y legal de promover la equidad académica y el bienestar de los estudiantes neurodivergentes, en función de sus necesidades singulares (Benítez, 2024). La investigación se apoya en la voz de quienes protagonizan el proceso educativo, los docentes, principalmente, recogida a través de una encuesta diseñada con rigor metodológico y bajo principios éticos.

La encuesta, eje de la recolección de información, explora el nivel de conocimiento y la autopercepción docente sobre la inclusión y la neurodivergencia (Santos, 2022), así como la frecuencia y variedad de estrategias realmente aplicadas en el aula y los desafíos enfrentados. Asimismo, aborda cuestiones éticas y legales vinculadas al tratamiento de la información personal y las necesidades educativas, de acuerdo con la regulación ecuatoriana (MINEDUC, 2017).

El enfoque metodológico, de carácter descriptivo y cualitativo, permite identificar relaciones clave entre percepciones, prácticas e incluso condiciones institucionales, como por ejemplo la posible incidencia de la capacitación docente en la implantación de evaluaciones diferenciadas. Esto contribuye a construir una mirada integral sobre los factores que favorecen o limitan la equidad académica y la inclusión de estudiantes neurodivergentes.

Finalmente, esta investigación reafirma el compromiso con la ética profesional, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los participantes, así como el uso exclusivo de los datos con fines académicos y de mejora educativa (Murillo, 2018). Se espera que los resultados puedan derivar en propuestas concretas y recomendaciones que fortalezcan la inclusión pedagógica y refuerzen la equidad académica en la Unidad Educativa Puerto Limón. La inclusión educativa representa una transformación profunda en la manera de entender la educación y la diversidad. A diferencia de la integración, que solía poner la carga de adaptación sobre el estudiante, el enfoque actual de la inclusión gira en torno a modificar el propio sistema escolar para que todos los alumnos realmente participen y aprendan. Tal como expone Booth (2015), “la inclusión es un proceso permanente guiado por el objetivo de eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los alumnos dentro de la escuela”.

Este principio, fundamentado por organismos internacionales como la UNESCO, descarta cualquier forma de segregación y promueve una escuela plural y flexible desde su núcleo (UNESCO, 1994).

En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) marca el estándar legal y ético para que las instituciones educativas atiendan las necesidades educativas especiales, estén o no relacionadas con la discapacidad. La normativa exige crear ambientes donde cada estudiante reciba apoyos estudiados conforme a sus características y necesidades. Así, la inclusión en Ecuador va más allá de una medida administrativa: es la base de una sociedad que busca la equidad y la justicia en su sistema educativo (MINEDUC, 2017).

Es fundamental distinguir entre igualdad y equidad en este contexto. La igualdad entrega a todos lo mismo, mientras que la equidad reconoce que cada estudiante puede requerir apoyos diferentes para lograr el éxito académico, y se compromete a proporcionarlos. Muntaner (2000) lo resume con claridad: trabajar por la equidad implica “dar a cada quien lo necesario para que todos tengan oportunidades reales de aprender”.

En los últimos años, el concepto de neurodivergencia se ha consolidado en el mundo educativo como herramienta para entender la diversidad cognitiva. Armstrong (2012) lo describe como la variación natural en el modo en que funciona el cerebro humano respecto a la atención, la sociabilidad, el aprendizaje y la manera de procesar la información. Así, la neurodivergencia engloba condiciones como el TDAH, el TEA y la dislexia, que pueden tener un efecto notable en la vida escolar de niñas, niños y adolescentes. Estas formas de diversidad afectan desde la capacidad de organización y la atención sostenida, hasta la comprensión lectora y auditiva.

Los retos de la educación inclusiva frente a la neurodivergencia pasan por diseñar respuestas curriculares pertinentes: ofrecer apoyos y ajustes razonables sin perder de vista los objetivos fundamentales del aprendizaje (Estrella, 2024). Aquí cobran protagonismo las adaptaciones curriculares no significativas, que ajustan procesos y herramientas, pero mantienen los contenidos clave. Además, funciones ejecutivas como la planificación, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, resultan esenciales en el rendimiento académico de estudiantes neurodivergentes.

En cuanto a las prácticas docentes, varias estrategias pueden hacer la diferencia para una inclusión efectiva. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es uno de los marcos más recomendados actualmente, ya que permite planificar el currículo desde el principio pensando en la diversidad y no como algo excepcional. El DUA sugiere variar la representación de los contenidos, las formas de expresión y las maneras de motivar e implicar a los estudiantes. Así, todos pueden aprender según su propio ritmo y sus fortalezas (Booth, 2015).

La diferenciación instruccional se destaca también como técnica clave: ajustando métodos, materiales y tiempos, los docentes pueden llegar a estudiantes con perfiles de aprendizaje muy distintos. Se suman estrategias como el uso de apoyos visuales, la instrucción explícita y estructurada, las rutinas claras, el feedback inmediato y la aplicación de evaluaciones formativas personalizadas (Álvarez, C., & Yuneiry, M. 2024). Evaluar desde una perspectiva diferenciada permite que los avances de cada estudiante se reconozcan en función de sus propias trayectorias (Santos, 2022)

Por último, los especialistas coinciden en que la formación docente continua y el acceso a recursos adecuados son indispensables para consolidar la inclusión, sobre todo cuando se trata de atender la neurodivergencia (Murillo, 2018). Sin el respaldo institucional y profesional, la equidad permanece como un objetivo lejano.

MATERIALES Y METODOS

La metodología de este estudio fue pensada para explorar con rigor cómo perciben y practican la inclusión los docentes que trabajan con estudiantes neurodivergentes en la Unidad Educativa Puerto Limón, en La Concordia, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas. Este contexto es especialmente relevante por la diversidad de perfiles presentes y los retos que plantea la educación inclusiva en entornos concretos y cotidianos (Booth, 2015).

Se optó por un enfoque mixto, de tipo descriptivo y exploratorio, lo que permitió combinar el análisis de datos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión completa de las prácticas y percepciones en torno a la inclusión y la equidad (Creswell, 2014). Este tipo de diseño permite captar tanto tendencias generales como matices individuales, lo que resulta esencial cuando se estudian fenómenos tan complejos como la neurodivergencia en la escuela (Álvarez, C., & Yuneiry, M. 2024).

El proceso partió de una definición clara de la población de estudio: docentes de la Unidad Educativa involucrados en la atención de estudiantes con TDAH, TEA, dislexia y otras condiciones afines. La muestra, seleccionada por conveniencia y atendiendo a la voluntariedad, se ajustó a las recomendaciones éticas para investigaciones educativas, garantizando la anonimidad y el uso confidencial de los datos (Murillo, 2018).

Herramientas utilizadas

Pieza central del trabajo metodológico fue una encuesta estructurada, diseñada para cubrir varios ejes temáticos fundamentales: percepción del profesorado sobre la inclusión, prácticas cotidianas, barreras institucionales y el impacto real en la equidad académica. Las preguntas, tanto cerradas como abiertas, y con uso de escala Likert y opciones múltiples, permitieron profundizar en las experiencias y reflexiones pedagógicas de los participantes (Álvarez, C., & Yuneiry, M. 2024).

Durante la aplicación de la encuesta, se facilitaron tanto medios digitales como presenciales, para asegurar la cobertura y la accesibilidad para todos los docentes. El análisis incluyó técnicas descriptivas y aproximaciones correlacionales para buscar patrones y relaciones entre formación profesional, aplicación de estrategias inclusivas y percepción de barreras (Estrella, 2024). Se reservó especial importancia al cruce de datos entre secciones, por ejemplo, examinando si quienes han recibido capacitación reciente tienden a implementar más ajustes en sus clases.

Todo el proceso se desarrolló bajo un estricto marco ético, contando con consentimiento informado y asegurando que la información recolectada tuviera como único fin la mejora académica y la producción de conocimiento sobre la equidad educativa (Murillo, 2018). Se cumplieron en todo momento los preceptos legales del sistema educativo ecuatoriano en materia de inclusión y protección de datos sensibles.

RESULTADOS

La encuesta aplicada permitió obtener una panorámica precisa de sus percepciones y de las prácticas reales implementadas ante la diversidad neurodivergente.

Sección A: Percepción Docente sobre Inclusión y Neurodivergencia

Objetivo: Medir el nivel de conocimiento, actitud y competencia percibida.

Percepción docente sobre inclusión.

Tabla 1

Percepción Docente sobre Inclusión y Neurodivergencia

Pregunta	Resultado	Resumen cuantitativo / Dato clave
¿Está capacitado/a para atender neurodivergentes?	La mayoría percibe seguridad básica, aunque algunos dudan ante casos complejos.	65% se siente seguro; 20% duda
¿La inclusión mejora clima y diversidad en el aula?	La inclusión se reconoce como prioridad por casi todos los docentes.	80% muy de acuerdo
¿Conoce el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?	Se aplica ocasionalmente; mayoría solo tiene conocimiento superficial del DUA.	60% sólo conocimiento superficial
¿Ha recibido capacitación en TDAH, TEA o dislexia?	Alta demanda de formación; minoría ha recibido capacitación reciente.	35% sí recibió formación reciente

La mayoría de los docentes reconoce la importancia de atender a estudiantes neurodivergentes y ve en la equidad una prioridad de la política educativa. Un grupo relevante se siente seguro en la identificación de necesidades, mientras que otro, aunque motivado por la inclusión social y normativa, admite aún ciertas dudas para actuar eficazmente en casos complejos.

Estos matices reflejan lo señalado en la literatura sobre la brecha existente entre el conocimiento de la legislación (como la LOEI) y su ejercicio cotidiano, un fenómeno que sigue presente en el sistema ecuatoriano (García, 2021). Además, la actitud positiva hacia la diversidad se combina con una clara demanda de herramientas formativas y acompañamiento profesional para fortalecer el trabajo con estudiantes que presentan TDAH, TEA y dislexia (MINEDUC, 2017).

Prácticas pedagógicas actuales

Sección B: Prácticas Pedagógicas y Estrategias en el Aula

Objetivo: Evaluar la frecuencia y tipo de estrategias inclusivas que realmente se implementan.

Tabla 2

Prácticas Pedagógicas y Estrategias en el Aula

Pregunta	Resultado	Resumen	cuantitativo /	Dato clave
¿Realiza ajustes diferenciados de evaluación?	Menos de un tercio adapta evaluaciones con frecuencia, quienes tienen más formación específica.	28%	adapta frecuentemente	
¿Utiliza apoyo visual en el aula?	Apoyos visuales usados recurrentemente, no siempre de forma sistemática.	55%	los usa regularmente	
¿Utiliza diferenciación instruccional?	Método depende de experiencia más que de programas institucionales; tendencia fragmentaria.	40%	aplica métodos diferenciados	
¿Qué estrategias utiliza activamente (rutinas, cooperación)?	Rutinas y trabajo cooperativo predominan, falta sistematización formal.	50%	usa dos o más estrategias	

Al analizar las prácticas declaradas, se aprecia que varios docentes utilizan de manera ocasional el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aunque aún es escasa la planificación sistemática basada en este marco.

La diferenciación instruccional y los apoyos visuales aparecen como recursos recurrentes, pero su aplicación depende más de la experiencia y del sentido común pedagógico que de programas institucionales formales. Los resultados confirman hallazgos previos: sin formación continua y apoyo estructurado, las estrategias inclusivas suelen ser puntuales y fragmentadas (Álvarez, C., & Yuneiry, M. 2024)

En cuanto a la tecnología educativa, su incorporación sigue siendo limitada. Muchos docentes identifican su potencial para apoyar a los estudiantes neurodivergentes, pero encuentran obstáculos en la falta de recursos y capacitación específica. Se observa que, donde existen mejores condiciones técnicas, la inclusión es más efectiva y sostenida.

Sección C: Obstáculos, Necesidades y Apoyo Institucional

Objetivo: Identificar las barreras institucionales y las carencias en recursos y apoyo.

Tabla 3

Obstáculos, Necesidades y Apoyo Institucional

Pregunta	Resultado	Resumen cuantitativo / Dato clave
¿Tiempo suficiente para adaptaciones curriculares?	La mayoría considera insuficiente el tiempo disponible.	75% opina que el tiempo es insuficiente.
¿Recursos materiales y tecnológicos suficientes?	Limitaciones persisten en recursos y tecnología.	70% considera insuficientes recursos.
¿Recibe apoyo efectivo de DECE y autoridades?	Valoración positiva pero se requiere mayor presencia y formación profesional.	45% considera oportuno y efectivo.
¿Cuál es el principal obstáculo para equidad académica?	Tiempo, materiales, formación y apoyo institucional son las barreras clave.	4 barreras principales citadas.

Los principales retos detectados son la falta de tiempo para diseñar adaptaciones curriculares, la carencia de materiales adecuados y la insuficiencia de apoyo institucional. La mayoría de los encuestados valoró positivamente los espacios de asesoría, aunque admitió que el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y otras instancias requieren mayor presencia y formación para brindar respuestas oportunas y diferenciadas (Estrella, 2024). La necesidad de capacitación en estrategias para la neurodiversidad emerge como demanda constante entre los profesores, refrendando lo descrito en estudios éticoprofesionales sobre inclusión en el país (Murillo, 2018).

Tabla 4

Impacto en la equidad académica

Pregunta	Resultado	Resumen cuantitativo / Dato clave
¿Conoce procedimientos institucionales de derivación?	Brecha significativa entre conocimiento y práctica inclusiva.	32% conoce completamente el proceso.
¿Confidencialidad e información educativa especial?	Consenso casi absoluto sobre la importancia de la confidencialidad.	93% totalmente de acuerdo.
¿Mejoras solicitadas para apoyo a la inclusión?	Solicitudes abiertas: formación continua, recursos especializados y evaluación más flexible.	Formación, recursos y flexibilidad.

Objetivo: Evaluar la conciencia ética y el conocimiento de la normativa ecuatoriana. Respecto al acceso y éxito académico, las respuestas muestran un consenso: sin adaptaciones y apoyos regulares, los estudiantes neurodivergentes tienen menos posibilidades de alcanzar sus potenciales educativos. Menos del tercio de los docentes reportó realizar ajustes diferenciados de evaluación con frecuencia, siendo estos quienes más capacitados se perciben y mejor conocen la legislación vigente.

Se constata así una relación directa entre formación específica y práctica inclusiva (Santos, 2022). En las respuestas abiertas, los docentes proponen formación continua, más recursos especializados y sistemas de evaluación flexibles como pasos esenciales para lograr una equidad real en el aula.

En definitiva, el análisis revela que el avance hacia la equidad académica exige fortalecer la formación docente, dotar de recursos materiales y tecnológicos, y consolidar una cultura escolar que promueva la inclusión en todos los niveles.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la mayoría de docentes expresa actitudes favorables hacia la inclusión y reconoce la equidad académica como un imperativo en la atención a estudiantes neurodivergentes, aunque al mismo tiempo persisten dudas sobre cómo actuar frente a situaciones complejas (Boyle, 2023). Esta combinación de disposición positiva y sensación de insuficiencia técnica revela una distancia evidente entre el discurso normativo de la inclusión y las posibilidades reales de llevarla a cabo en el aula, una tensión que suele aparecer en contextos donde la normativa avanza más rápido que las condiciones institucionales y formativas. En la misma línea, se ha señalado que las actitudes docentes favorables no necesariamente se traducen en prácticas consistentes si no están acompañadas de apoyo estructural y desarrollo profesional continuo.

En lo referente al Diseño Universal para el Aprendizaje y a la diferenciación instruccional, los datos indican que buena parte del profesorado declara conocer estos enfoques, pero su uso se mantiene en un plano más bien ocasional y poco planificado. Ello sugiere que los marcos contemporáneos de planificación inclusiva todavía no se han incorporado de forma orgánica al diseño curricular, sino que funcionan como referentes generales que rara vez orientan la programación de unidades, la selección de recursos o el diseño de evaluaciones desde el inicio. En este punto sería pertinente dialogar con estudios que analizan la brecha entre la adopción nominal del DUA y su implementación profunda, indicando, por ejemplo, la necesidad de procesos de formación situados en la práctica y sostenidos en el tiempo. Investigaciones recientes confirman que muchos docentes valoran el potencial del DUA, pero encuentran dificultades para traducir sus principios en decisiones concretas de planificación y evaluación (Tanguila, 2025).

Las prácticas pedagógicas reportadas como el uso de apoyos visuales, las rutinas claras y el trabajo cooperativo aparecen con una presencia importante, pero se aplican de manera fragmentaria y dependen en gran medida de la iniciativa individual de cada docente. Esta fragmentación sugiere que las respuestas inclusivas no están articuladas a una política institucional clara, sino que se sostienen en esfuerzos personales que pueden variar según la experiencia, la motivación y la carga de trabajo del profesorado. La literatura sobre cultura escolar inclusiva suele advertir precisamente sobre este riesgo: cuando las estrategias dependen casi exclusivamente del compromiso individual, la inclusión se vuelve frágil y difícil de sostener a largo plazo (Ainscow & Sandill, 2010). De hecho, se ha demostrado que los centros con estructuras colaborativas y liderazgo compartido logran una implementación más coherente y sostenible de las prácticas inclusivas (Sharma et al., 2023).

Particular interés reviste el dato de que menos de un tercio del profesorado realiza ajustes diferenciados de evaluación de forma frecuente y que estos casos se concentran en quienes cuentan con formación reciente y específica. Esta relación refuerza la idea de que la capacitación continua no solo incrementa el conocimiento declarativo sobre neurodivergencia, sino que influye directamente en decisiones concretas de aula, como adaptar criterios, instrumentos, tiempos y modalidades evaluativas. Estudios sobre evaluación inclusiva han insistido en que esta dimensión es un punto neurálgico para la equidad, por lo que aquí resultaría coherente incorporar citas que vinculen formación docente, ajustes razonables y logro académico de estudiantes con necesidades diversas (Florian & Black-Hawkins, 2011). En la misma dirección, Black y Wiliam (2018) muestran que la evaluación formativa, cuando se adapta a las necesidades de los estudiantes, tiene efectos significativos sobre el progreso de quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad educativa.

Los obstáculos identificados por falta de tiempo para planificar adaptaciones, escasez de recursos materiales y tecnológicos, y apoyo institucional limitado dibujan un entramado de barreras que trasciende la voluntad individual de los docentes.

Al situar estos resultados en una perspectiva sistémica, se observa que el éxito de las políticas de inclusión depende de condiciones organizativas como la distribución del tiempo, la disponibilidad de materiales accesibles, la presencia efectiva del DECE y la coordinación entre equipos docentes. La literatura sobre sistemas educativos inclusivos suele enfatizar que, sin este andamiaje estructural, las estrategias se reducen a acciones puntuales y no logran transformar de manera sostenible las experiencias de aprendizaje del estudiantado. De manera convergente, Loreman (2017) subraya que la ausencia de recursos, acompañamiento técnico y liderazgo favorecedor explica buena parte de la distancia entre la política inclusiva declarada y su implementación real en los centros.

En el plano ético y normativo, las respuestas evidencian una tensión interesante: por un lado, se observa un conocimiento incompleto de los procedimientos institucionales de derivación y de algunos marcos normativos; por otro, existe un consenso casi unánime respecto a la importancia de la confidencialidad y el manejo responsable de la información de los estudiantes. Esta combinación sugiere una ética profesional en proceso de consolidación, donde la sensibilidad hacia los derechos del estudiantado convive con la necesidad de una formación más sistemática en protocolos, normativa y responsabilidades legales. Coincidiendo con estos hallazgos, investigaciones recientes destacan que la conciencia sobre los derechos de los estudiantes con necesidades educativas específicas suele ser mayor que el conocimiento detallado de los procedimientos formales para garantizarlos (de Boer & Minke, 2022). Este desajuste entre sensibilidad ética y dominio procedural pone de relieve la urgencia de incluir contenidos sobre justicia educativa, derechos y protección de datos en la formación inicial y continua del profesorado.

Finalmente, las propuestas que formulan los propios docentes —formación continua especializada, recursos didácticos y tecnológicos adecuados, y mayor flexibilidad en los sistemas de evaluación— muestran que el profesorado no solo identifica las dificultades, sino que es capaz de trazar rutas de mejora concretas. Estas demandas se alinean con agendas actuales que ponen el foco en el desarrollo profesional situado, la colaboración entre docentes y equipos de apoyo, y la incorporación pedagógica de tecnologías accesibles para responder a la neurodiversidad (Molbaek, 2018). Además, estudios en distintos contextos han evidenciado que los programas de desarrollo profesional centrados en la inclusión, cuando se articulan con comunidades de práctica y acompañamiento en el aula, generan cambios sostenidos en las creencias y en las prácticas docentes.

CONCLUSIÓN

El estudio permite concluir que el profesorado de la Unidad Educativa Puerto Limón mantiene una actitud favorable hacia la inclusión y reconoce la equidad académica como un objetivo central en la atención a estudiantes neurodivergentes, aunque todavía experimenta inseguridad ante situaciones más complejas. La investigación confirma que el conocimiento sobre enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje y la diferenciación instruccional es mayoritariamente básico y no siempre se traduce en un uso sistemático de estrategias inclusivas a nivel de planificación y evaluación.

Los hallazgos muestran, asimismo, que la aplicación de ajustes diferenciados de evaluación sigue siendo limitada y se concentra en quienes han tenido acceso a procesos de formación reciente y específica, lo que refuerza la importancia de la capacitación continua como condición para garantizar la equidad en los resultados de aprendizaje. Aunque se identifican prácticas valiosas apoyos visuales, rutinas estructuradas y trabajo cooperativo, estas se despliegan de manera dispersa y poco articulada a políticas institucionales consolidadas de educación inclusiva.

En relación con el objetivo general de analizar la distancia entre el modelo normativo de la inclusión y las percepciones y prácticas docentes, los resultados revelan una brecha clara entre el discurso de la equidad y las condiciones concretas para llevarla a la práctica cotidiana.

Las barreras relacionadas con el tiempo para planificar, la disponibilidad de recursos y el acompañamiento institucional restringen el alcance de las iniciativas individuales y dificultan la construcción de una cultura escolar plenamente inclusiva.

Una contribución relevante de este estudio es visibilizar que, pese a estas limitaciones, el profesorado formula propuestas de mejora que apuntan hacia caminos posibles de transformación, centrados en la formación continua, el acceso a recursos pertinentes y la flexibilización de los sistemas de evaluación. Estas propuestas constituyen un punto de partida para el diseño de acciones institucionales que fortalezcan la atención a la neurodivergencia y favorezcan trayectorias escolares más justas para todo el estudiantado.

Entre las principales limitaciones del trabajo se encuentra el uso de una muestra por conveniencia circunscrita a una sola institución, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. Además, la dependencia de datos de auto reporte puede introducir sesgos en la percepción de las propias prácticas docentes. Futuras investigaciones podrían incorporar observaciones de aula, entrevistas en profundidad y el contraste con el desempeño académico de los estudiantes, así como ampliar la muestra a otras instituciones y niveles educativos para analizar comparativamente la implementación de estrategias inclusivas en distintos entornos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Álvarez, C., & Yuneiry, M. (2024). *Estrategias y percepción para abordar la conducta disruptiva del alumno y la formación del profesorado* (Master's thesis, Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación). Editorial: https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500.12226/2499/TF_M%20YUNEIRY%20CAMACHO.pdf?sequence=1
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Benítez, M. G. P., Anguiano, J. D. A., & Soto, M. P. A. La familia: Retos y Desafíos en el contexto actual. <https://doi.org/10.62621/nydc2f48>
- de Boer, A., & Minke, I. (2022). The rights of students with special educational needs in inclusive education: Teachers' knowledge and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 902–918. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Editorial: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Boyle, C., Barrell, C., Allen, K. A., & She, L. (2023). Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon*, 9(11).. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328>
- Cangui, K., & Casa, K. (2024). *Estrategias innovadoras para la evaluación del aprendizaje* (Doctoral dissertation, Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)). Editorial: <https://repositorio.utc.edu.ec/items/c05604e5-29e7-47a5-baad-2e33eacb5b3d>
- Guamán, J. A., Herrera, R. M., & Lascano, M. M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65. Editorial: <https://poz.unexpo.org/postgrado/repo/Revista%20Ciencia%20y%20Tecnolog%C3%ADA/Vol%202024-N%C2%B0%20100-Mayo%202020.pdf#page=56>
- Estrella, C., Rodríguez, J., Arceo, E. (2025). La inclusión educativa: formación docente para atender la diversidad y realizar adaptaciones curriculares en el sureste mexicano. *Ciencia y Sociedad*, 50(1), 27-44. <https://doi.org/10.22206/cys.2025.v50i1.3272>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00063-A: Lineamientos para la aplicación del Plan Nacional de Educación para personas con necesidades educativas especiales. MINEDUC. Editorial: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/MINEDUC-MINEDUC-2017-00022-A.pdf>

Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies—Dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048–1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>

Muntaner Guasp, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. <http://hdl.handle.net/10481/19013>

Molbaek, F. J., & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 11-13. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19013>

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 27, 35-52. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>

Santos, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. Editorial: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2527>

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, attitudes, and concerns about inclusion predict their actual inclusive classroom practices? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 65–81. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.4>

Tanguila, O. C. M., Diaz, M. L. A., Conumba, J. M. P., Fariás, A. D. Z., & Guevara, J. I. Q. (2025). La integración de las Inteligencias Múltiples en la planificación docente mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje: un análisis sistemático en el ámbito educativo. *Ciencia Latina Revista Científica*

Multidisciplinar, 9(5),

5808-5830.

DOI:

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19936

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO. Editorial:

<https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y cada uno. UNESCO. Editorial:

<https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/06/Resumen-del-seguimiento-de-la-educaci%C3%B3n-en-el-mundo-2020-Inclusi%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n-todos-sin-excepci%C3%B3n-1.pdf>

Conflictos de intereses

Los autores indicamos que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta las normativas de la publicación en esta revista.

Con certificación de:

