



PERCEPCIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LAS COMPETENCIAS PARA LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD

PERCEPTION OF TEACHERS IN BASIC EDUCATION ON COMPETENCIES FOR DISABILITY CARE

Lourdes Andrea Ortíz Baquerizo ¹

E-mail: lortizb1@est.ups.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3192-2191>

Priscilla Rossana Paredes Floril ^{2*}

E-mail: pparedes@ups.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-1339>

¹ Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador

² Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ortíz Baquerizo, L. A. y Paredes Floril, P. R. (2025). Percepción de profesores en Educación Básica sobre las competencias para la atención a la discapacidad. *Revista Conrado*, 21(102), e4250.

RESUMEN

El objetivo fue establecer en qué grado las competencias docentes adquiridas están relacionadas con la percepción de cómo atender a la discapacidad. Se planteó un método cuantitativo, correlacional y transeccional. Se utilizó una encuesta con muestreo aleatorio simple a 318 docentes de una población de 1840 con nombramiento en educación básica del distrito de la zona 7 de diferentes unidades educativas en la ciudad de Machala. Los resultados determinaron un valor de significancia de 0,000 con las pruebas chi cuadrado y un coeficiente de correlación de Spearman (ρ) de 0,453 que aceptan la hipótesis e indican correlación moderada entre las variables competencias y atención a la discapacidad. Como resultado se obtuvo que si es mayor la competencia mejor es la manera de entender la forma de cómo se atiende la discapacidad. Además, el nivel de conocimiento en educación inclusiva se relacionó con la percepción de atención a la discapacidad. En contraste, los años de ejercicio docente no afectaron la percepción ni el conocimiento en educación inclusiva. Finalmente, estos hallazgos subrayan la importancia de continuar la formación docente en discapacidad e implementar estrategias para mejorar la atención inclusiva en educación.

Palabras clave:

Competencias Docentes, Educación Inclusiva, Atención a la Discapacidad.

ABSTRACT

The objective was to establish to what degree the acquired teaching skills are related to the perception of how to care for disability. A quantitative, correlational and transectional method was proposed. A survey was used with simple random sampling of 318 teachers from a population of 1,840 with an appointment in basic education in the district of zone 7 of different educational units in the city of Machala. The results determined a significance value of 0.000 with the chi-square tests and a Spearman correlation coefficient (ρ) of 0.453, which accept the hypothesis and indicate a moderate correlation between the variables competencies and attention to disability. As a result, it was obtained that the greater the competence, the better the way to understand how disability is cared for. Furthermore, the level of knowledge in inclusive education was related to the perception of attention to disabilities. In contrast, years of teaching did not affect perception or knowledge in inclusive education. Finally, these findings highlight the importance of continuing teacher training in disability and implementing strategies to improve inclusive care in education.

Keywords:

Skills, Inclusive Education, Attention to Disabilities.



INTRODUCCIÓN

La atención a la discapacidad se erige como el principio clave para garantizar la equidad de oportunidades en el ámbito educativo. (Baquero-Dávila y Paredes-Floril, 2024). Es por ello por lo que la inclusión educativa promueve un entorno en el que se aprecie y respete la diversidad de habilidades y necesidades de todos los estudiantes. Por este motivo se busca indagar sobre la percepción, competencias y atención a la discapacidad. Este análisis se presenta como un aporte para avanzar hacia un sistema más justo, donde cada estudiante tenga la posibilidad de alcanzar su máximo rendimiento prescindiendo de sus características individuales por aquello la finalidad es explicar la percepción que tienen los profesores en educación básica sobre las competencias para la atención a la discapacidad en las unidades del distrito educativo de la zona 7.

El artículo 27 de la Ley Orgánica de Discapacidad (LOD) establece que las personas con discapacidad tienen derecho de acceder sin restricciones a instituciones especializadas o regulares, asegurando también la formación necesaria para el desarrollo de competencias docentes en ámbitos relacionados con la salud y la educación. Sin embargo, en la realidad ecuatoriana, esta disposición se implementa en algunas unidades educativas particulares, mientras que en las escuelas fiscales se evidencian numerosas deficiencias en la atención a la discapacidad.

Con frecuencia, las actitudes de los docentes se ven influidas por inseguridades y falta de conocimiento. En muchos casos, no han interiorizado conceptos que les permitan comprender la discapacidad, lo que dificulta la formulación de nuevas estrategias y metodologías. Al no tener esta comprensión, perciben la discapacidad como un problema en lugar de una oportunidad para enriquecer su formación y aportar al desarrollo de la sociedad inclusiva (Gallego Condoy et al., 2022).

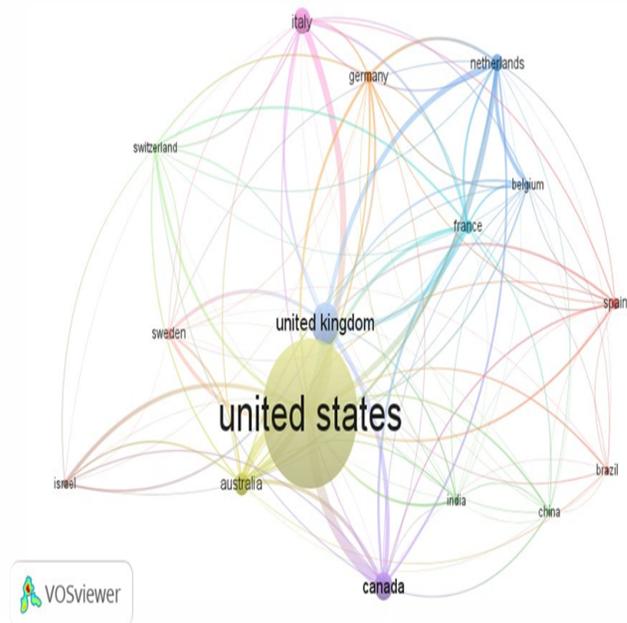
De esta manera, es esencial reconocer la influencia mutua entre los docentes y su entorno social, ya que estas interacciones modelan las percepciones, los criterios y, en última instancia, las respuestas que los maestros pueden tener frente a las diversas realidades que surgen en el aula. La comprensión de este dinamismo contribuye a fortalecer la conexión entre la labor educativa y las demandas de la sociedad en constante evolución (Ordóñez-Ochoa y Paredes-Floril, 2024).

En consecuencia, de lo anterior expuesto la falta de competencias por parte de los docentes para atender a niños con discapacidad representa una tendencia preocupante en el ámbito educativo. Esto puede resultar en un entorno escolar poco inclusivo y desafiante para los estudiantes,

lo que a su vez puede limitar su acceso a una educación de calidad y afectar negativamente su desarrollo académico y personal. Además, esta carencia de habilidades puede generar un aumento en el abandono escolar entre los niños con discapacidad, así como perpetuar estigmas y prejuicios en la sociedad. Finalmente, se busca identificar las fortalezas y debilidades percibidas en este ámbito, así como las posibles áreas de mejora en la formación para una atención efectiva. De los antecedentes, se plantea la siguiente interrogante: ¿Las competencias docentes adquiridas están relacionadas significativamente con la percepción de cómo atender a la discapacidad?

A modo de exponer la producción científica en este tema en Sudamérica, se realizó una búsqueda en la base de datos Scopus en junio de 2024, mediante la fórmula: El juego AND Desarrollo de la comunicación, obteniendo como resultado 2940 documentos. Con los metadatos obtenidos, se crearon mapas bibliométricos utilizando el software VOSviewer, la Figura 1 evidencia que la mayor producción científica la tiene Estados Unidos seguido de Reino Unido y Canadá. La bibliometría evidencia la poca producción científica relacionada con el tema de investigación en Sudamérica y exige la necesidad de nuevas investigaciones relacionadas con la aplicación de las competencias para la atención a la discapacidad.

Fig 1: Desarrollo de publicaciones por país



Fuente: Elaboración de autores

Es por ello que, al analizar la situación actual, se hace evidente la existencia de un problema sustancial en el ámbito educativo, en cuanto a la focalización y apoyo brindado a niños con discapacidad. Estas limitaciones, ya sean restrictivas o no, obstaculizan la ejecución de actividades cotidianas de manera normal. En este contexto, surgen diversos desafíos y barreras que interfieren en la interacción de estas personas en la sociedad, haciendo necesaria la provisión de apoyo (Quinto- Apolinario y Paredes- Floril, 2024).

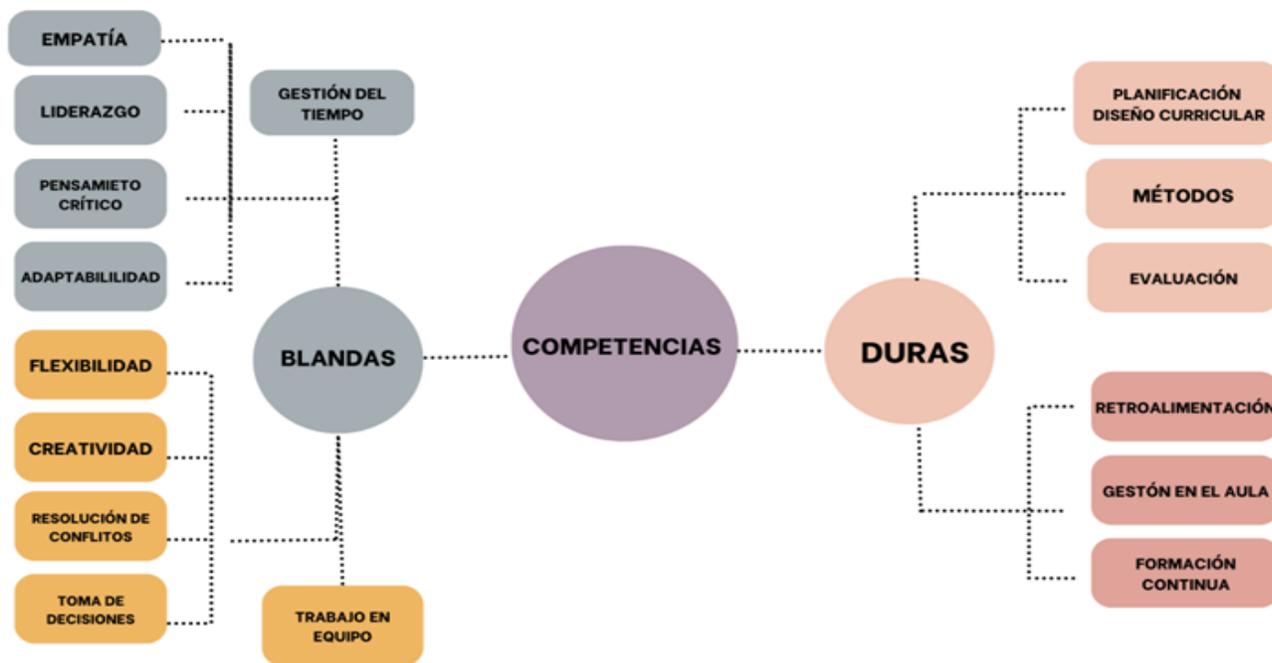
Competencia docente

Las competencias de los docentes frente a la discapacidad abarcan una amplia gama de conocimientos necesarios para garantizar una atención en educación de alto nivel y accesible para todos los estudiantes. Sin embargo, es fundamental que sean capaces de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales, utilizando estrategias diferenciadas y adaptaciones curriculares. Además, se deben implementar el uso de tecnologías de asistencia y la colaboración con otros profesionales como terapeutas, para desarrollar las habilidades en la escolaridad (Paredes- Floril, 2025).

Estos autores subrayan la importancia que los docentes desarrollen las habilidades para un acceso a la educación de estos estudiantes en las escuelas regulares, por ello es necesario como educadores estén preparados para atender a la discapacidad. De esta manera, podrán fomentar la participación y abordar cualquier forma de discriminación o exclusión que pueda surgir.

Las competencias pueden dividirse en duras y blandas, cada una esencial para el éxito en el campo docente, como se referencia en la Figura 2.

Fig 2: Tipos de competencias



Fuente: elaboración propia

Las habilidades blandas, de naturaleza socioemocional o interpersonal, son utilizadas diariamente en el entorno escolar para promover la adquisición de conocimiento. Por otro lado, otros autores investigaron cómo estas habilidades promueven el aprendizaje, observando una mejora en el rendimiento (Aragundi -Valle y Game- Varas, 2023). Además, encontraron que los estudiantes mostraban una mayor concentración e interés en las diferentes materias. Este hallazgo coincide con otros estudios, que sostienen que, sin estas destrezas, no existirían posibilidades de mejoras educativas ya que es esencial para alcanzar el mayor potencial de los estudiantes, beneficiando así su desarrollo integral (Borbor-Balón, 2024; Herrera-Murillo y Paredes-Floril, 2025).

Por el contrario, otro autor destaca la ausencia de empatía hacia la inclusión, lo que genera una percepción de sobrecarga en su labor entre algunos docentes de unidades educativas peruanas (Mantilla- Gil, 2020; Hernández -Beltrán et al., 2023). Del mismo modo, otras investigaciones en escuelas ecuatorianas dieron como resultado la ausencia de liderazgo y otras habilidades necesarias para promover el progreso de estudiantes con discapacidad, dado que la mayoría de los educadores carece de certificación que les acredite como especialistas en el campo para trabajar con la diversidad funcional (Paredes- Floril et al., 2022).

Es por aquello que los conocimientos en gestión y organización son indispensables para brindar una atención efectiva en la educación básica en Ecuador. Esto implica tener un dominio del currículo y aplicar metodologías adaptadas para satisfacer las necesidades individuales, así como monitorear regularmente los avances de los estudiantes y modificar los enfoques según lo requiera cada situación (Tello- Blanc y Paredes - Floril, 2022). Sin embargo, todo esto no sería posible si el docente no se forma continuamente en diferentes temas relacionados con la discapacidad, lo que ayuda a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje (Sánchez -Valdez et al., 2021; Paredes -Floril et al., 2022).

La atención a la discapacidad destaca recursos y servicios disponibles para garantizar la inclusión y el apoyo integral para la discapacidad como se demuestra en la Figura 3.

Fig 3: Atención a la discapacidad



Fuente: elaboración propia

Para atender a la discapacidad, el modelo biopsicosocial supone un cambio esencial en el modo en que comprendemos y abordamos la educación. A diferencia de enfoques anteriores que solían considerar la discapacidad como una característica intrínseca de la persona, este modelo reconoce que la discapacidad surge de la interacción compleja entre factores biológicos, psicológicos y ambientales Coinciden (Paredes- Floril, 2018).

Es así que el docente debe evaluar de manera funcional en la actualidad, ya que el modelo abarca todos los ámbitos de la vida de un individuo, que permite comprender las necesidades del estudiante en diversos contextos (Gallegos-Navas et al, 2024). Es importante involucrar a la familia enriquece la evaluación y facilita la creación de un plan individualizado. Además, la familia brinda un apoyo continuo al estudiante en su entorno educativo (Paredes – Floril y Ponguillo- Llamuca, 2022).

Sin embargo, como señalan (Fuentes- Gutierrez et al., 2020) a pesar de los esfuerzos por proporcionar un apoyo integral, persisten situaciones de segregación y sugiere que para lograr una verdadera inclusión, es necesario implementar ajustes en la infraestructura, programas de formación para profesionales, promoción de la conciencia social y diseño universal, creando un ambiente que permite a los docentes ofrecer una educación de calidad y atender a los estudiantes de una manera integral.

Además, se debe contar con recursos adaptados a la necesidad de cada estudiante, otros investigadores evidenciaron que la falta de recursos no permite que los estudiantes con discapacidad múltiple tengan buen rendimiento académico (Paredes- Floril et al., 2023).

Todas estas investigaciones evidencian un enfoque holístico para promover la educación inclusiva en las aulas donde los docentes pueden emplear tecnologías de asistencia y adaptar recursos en sus aulas para superar barreras, permitiendo así su participación plena en la atención a la discapacidad. Además, los entornos adaptados facilitan el proceso de instrucción y adquisición de conocimientos. Por lo tanto, es importante que los docentes se empoderen y se capaciten para contribuir al desarrollo de la sociedad educativa (Ordoñez- Vivero et al., 2023; Paredes -Floril y Borja- Ceme, 2022).

De todo lo expuesto, se plantea como objetivo general: Determinar en qué medida las competencias docentes adquiridas están relacionadas significativamente con la percepción de cómo atender a la discapacidad.

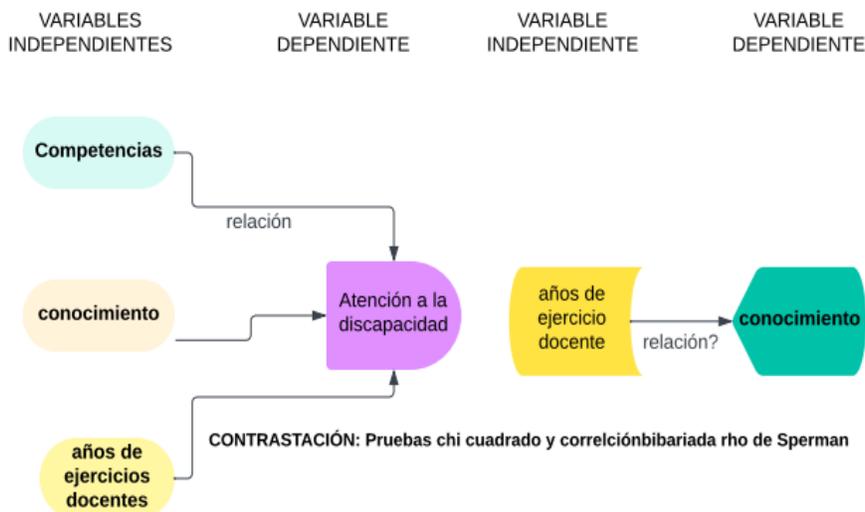
DESARROLLO

El presente estudio es cuantitativo con un diseño no experimental y corte transversal. Se consideró un alcance descriptivo y correlacional. La población fue 1840 docentes con nombramiento del distrito de la zona 7 que dictan clases en educación básica en las diferentes unidades educativas en la ciudad de Machala y una muestra de 318 docentes seleccionados de manera aleatoria. Se aplicó una encuesta en línea utilizando la herramienta Google Forms con 29 preguntas en escala de Lickert, ocho para las competencias docentes adquiridas (Competencias), cinco para el nivel de conocimientos en educación inclusiva (Conocimientos), cinco para datos sociodemográficos que incluye la variable Años de ejercicio docente y once para la percepción de cómo atender a la discapacidad (Atención a la discapacidad). El cuestionario se basa en los estudios de Molero- Aranda et al (2021).

Para la variable Años de ejercicio docente las categorías fueron: 1 se refiere a períodos de 1 a 5 años, 2 indica intervalos de 6 a 10 años, 3 representa rangos de 11 a 15 años, y 4 abarca más de 15 años en adelante. Para las variables Conocimiento y Competencias la escala utilizada fue: 1 = Nada, 2 = Algo, 3 = Suficiente y 4 = Mucho. Finalmente, para la variable Atención a la discapacidad la escala usada fue: 1 = Muy incorrecta, 2 = No tan correcta, 3 = correcta y 4 = Muy correcta

En la Figura 4 se muestran las variables de la investigación.

Fig 4: Esquema de la investigación



Fuente: elaborado por la autora

Se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: Las competencias docentes adquiridas (Competencias) están relacionadas significativamente con la percepción de cómo atender a la discapacidad (Atención a la discapacidad).

H2: El nivel de conocimiento de educación inclusiva (Conocimientos) está relacionado significativamente con la percepción de cómo atender a la discapacidad (Atención a la discapacidad).

H3: Años de ejercicio docente tienen un vínculo significativo con la percepción de cómo atender a la discapacidad (Atención a la discapacidad).

H4: Los años de ejercicio docente tienen una relación significativa con el nivel de conocimiento de educación inclusiva (Conocimientos).

Se realizaron pruebas estadísticas para contrastar las hipótesis, utilizando correlaciones no paramétricas debido a que las variables eran categóricas y ordenadas. Se emplearon pruebas de independencia chi cuadrado, utilizando métodos asintóticos, Montecarlo y la exacta de Fisher, debido a la presencia de valores cero en algunas celdas de frecuencia para evitar errores de división por cero en los cálculos. La decisión de aceptar o rechazar cada hipótesis se basó en el valor p (nivel de significancia); se rechazó la hipótesis si el valor p era mayor a 0,05, indicando falta de relación, y se aceptó si era menor o igual a 0,05, indicando una asociación estadísticamente significativa entre las variables. Además, se calculó el coeficiente rho de Spearman para evaluar la intensidad del nexo entre las variables, evaluando también su significancia. Se consideró una correlación baja si el coeficiente estaba entre 0,000 y 0,299, moderada si estaba entre 0,300 y 0,699, y alta si estaba entre 0,700 y 1,000.

Análisis realizado

Se analizó estadísticamente la consistencia de las preguntas relacionadas a las variables competencias y atención a la discapacidad, obteniendo como coeficiente Alfa de Cronbach el valor de 0,951, lo cual denota que es aceptable como instrumento para recopilar datos. Se indica también, que la encuesta ya ha sido validada en otros estudios como el de Paz.

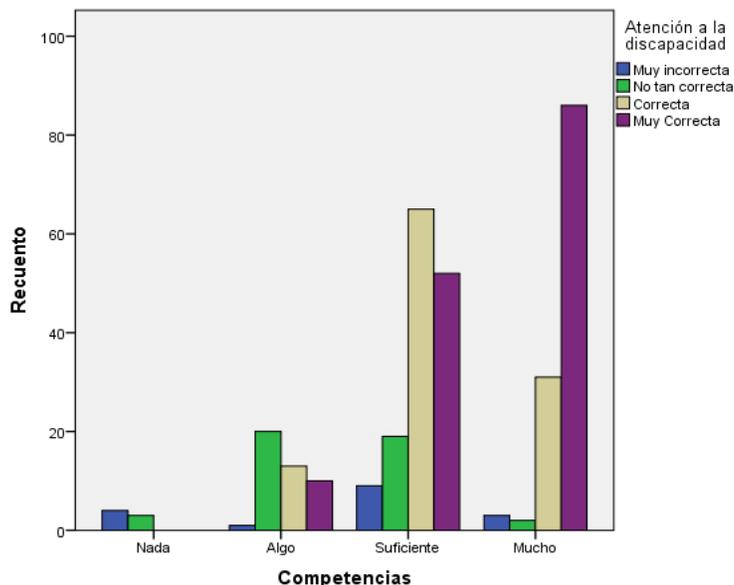
Análisis de la hipótesis 1: Las competencias docentes adquiridas (Competencias) están relacionadas significativamente con la percepción de cómo atender a la discapacidad (Atención a la discapacidad).

Tabla 1: Tabla cruzada Competencias *Atención a la discapacidad

	Muy incorrecta No tan correcta		Atención a la discapacidad				Total
			Correcta	Muy Correcta			
Competencias	Nada	Recuento	4	3	0	0	7
		% del total	1,3%	0,9%	0,0%	0,0%	2,2%
	Algo	Recuento	1	20	13	10	44
		% del total	0,3%	6,3%	4,1%	3,1%	13,8%
	Suficiente	Recuento	9	19	65	52	145
		% del total	2,8%	6,0%	20,4%	16,4%	45,6%
	Mucho	Recuento	3	2	31	86	122
		% del total	0,9%	0,6%	9,7%	27,0%	38,4%
Total		Recuento	17	44	109	148	318
% del total			5,3%	13,8%	34,3%	46,5%	100,0%

Fuente: información obtenida del programa estadístico

Fig 5: Frecuencias Competencias y Atención a la discapacidad



Fuente: Información obtenida del programa estadístico.

Tabla 2: Pruebas de chi-cuadrado Competencias*Atención a la discapacidad

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sig. Monte Carlo (bilateral)		
				Significación	Intervalo de confianza al 99% Límite inferior	Límite superior
Chi-cuadrado de Pearson	124,639a	9	,000	,000b	,000	,000
Razón de verosimilitud	101,462	9	,000	,000b	,000	,000
Prueba exacta de Fisher	96,437			,000b	,000	,000
Asociación lineal por lineal	68,600c	1	,000	,000b	,000	,000
N de casos válidos	318					

Fuente: Información obtenida del programa estadístico indica que a) el 31.3% (5 casillas) de las muestras han tenido recuentos menores a 5, con un recuento mínimo previsible de 0.37; b) se basa en 10000 tablas de muestras generadas con una semilla inicial de 2000000; y c) el estadístico estandarizado es 8,283.

Tabla 3: Correlación Competencias*Atención a la discapacidad

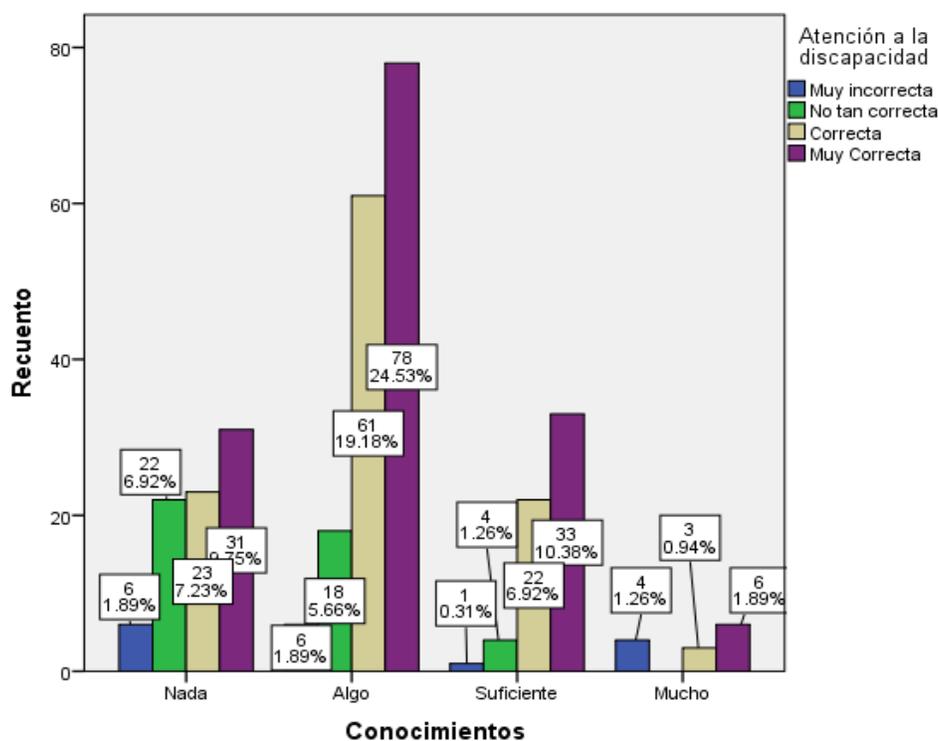
		Competencias		Atención a la discapacidad	
Rho de Spearman	Competencias	Coefficiente de correlación	1,000	,453**	
		Sig. (bilateral)	.	,000	
		N	318	318	
	Atención a la discapacidad	Coefficiente de correlación	,453**	1,000	
		Sig. (bilateral)	,000	.	
		N	318	318	

Fuente: información obtenida del programa estadístico. Donde **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

La Tabla 1 y la Figura 5 muestran las frecuencias, visualmente se puede observar que a menor conocimiento docente adquirido las percepciones sobre cómo atender a la discapacidad no es correcta, asimismo, a mayor conocimiento mejora la percepción de lo que es atender a las personas con discapacidades. En las pruebas chi cuadrado, con la exacta de Fisher de la Tabla 2, el valor p o significancia (Sig. en abreviado) es de 0,000 menor a 0,05 (parámetro de decisión), entonces, se acepta H1. Por tanto, se puede decir que las competencias que adquiere el docente tienen una conexión de importancia estadística con la percepción de cómo atender a la discapacidad. Además, En la Tabla 3, de la prueba bivariada Rho de Spearman con una significancia de 0,000 se acepta H1 y se expresa que, con un coeficiente de 0,453 las variables tienen una fuerza de asociación moderada y por tanto es un estadístico válido para toma de decisiones.

Análisis de la hipótesis 2: El nivel de conocimiento de educación inclusiva (Conocimientos) está relacionado significativamente con la percepción de cómo atender a la discapacidad (Atención a la discapacidad).

Fig 6: Frecuencias Conocimientos y Atención a la discapacidad



Fuente: información obtenida del programa estadístico.

Tabla 4: Pruebas de chi-cuadrado Conocimientos*Atención a la discapacidad

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37.932a	9	.000
Razón de verosimilitud	30.587	9	.000
Asociación lineal por lineal	4.216	1	.040
N de casos válidos	318		

Fuente: información obtenida del programa estadístico. Donde a= 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El registro mínimo proyectado es 0,69.

Tabla 5: Correlación Conocimientos*Atención a la discapacidad

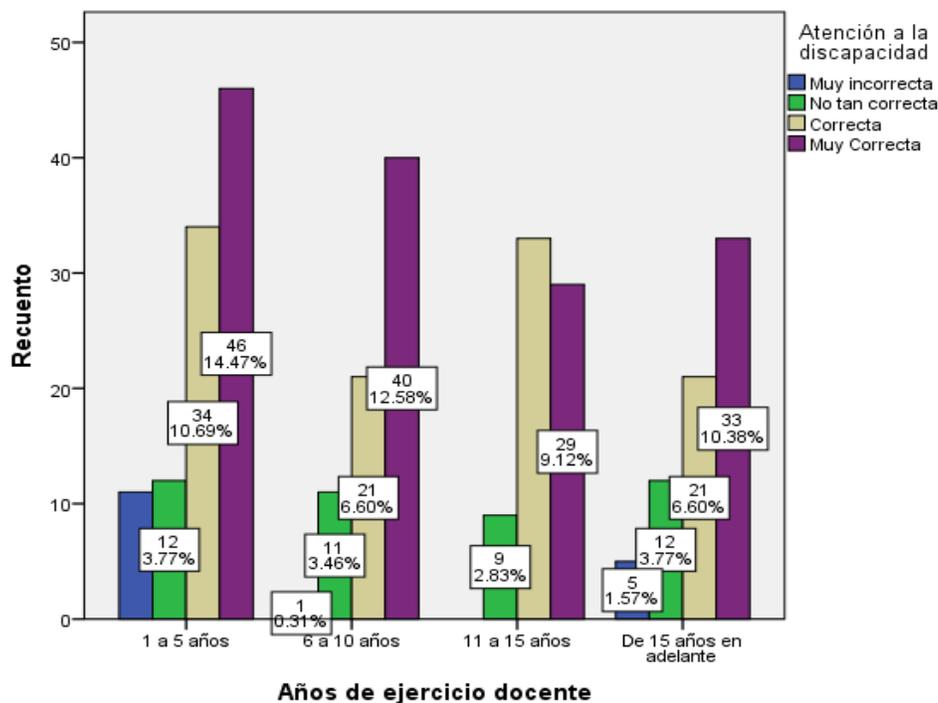
			Conocimientos	Atención a la discapacidad
Rho de Spearman	Conocimientos	Coefficiente de correlación	1.000	.148**
		Sig. (bilateral)	.	.008
		N	318	318
	Atención a la discapacidad	Coefficiente de correlación	.148**	1.000
		Sig. (bilateral)	.008	.
		N	318	318

Fuente: información obtenida del programa estadístico. Donde **. La correlación es relevante en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Figura 6 y Tabla 5 se muestran las frecuencias. En la Tabla 4, se muestra la prueba de chi cuadrado con el valor de significancia es de 0,000 menor a 0,05 (parámetro de decisión), entonces, se acepta H2. En la Table 5se evidencia la prueba bivariada Rho de Spearman con una significancia de 0,008 (se acepta H2) y un coeficiente de 0,148. Discusión: Por tanto, se puede decir que los conocimientos de educación inclusiva adquiridos por el docente están relacionados significativamente con la percepción de cómo atender a la discapacidad, resultados que corrobora (Muñoz- Alegría et al., 2024). Sin embargo, las variables tienen una fuerza de asociación baja. Se puede especular que hay otros factores que inciden en la percepción.

Análisis de la hipótesis 3: Los años de ejercicio docente tienen una relación significativa con la percepción de cómo atender a la discapacidad (Atención a la discapacidad).

Fig 7: Frecuencias Años de ejercicio docente y Atención a la discapacidad



Fuente: información obtenida del programa estadístico.

Tabla 6: Pruebas de chi-cuadrado Años de ejercicio docente*Atención a la discapacidad

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.683a	9	.028
Razón de verosimilitud	21.823	9	.009
Asociación lineal por lineal	.103	1	.748
N de casos válidos	318		

Fuente: información obtenida del programa estadístico. Donde tres casillas, equivalente al 18.8%, han tenido un recuento inferior a 5, con un recuento mínimo previsto de 3.80.

Tabla 7: Correlación Años de ejercicio docente*Atención a la discapacidad

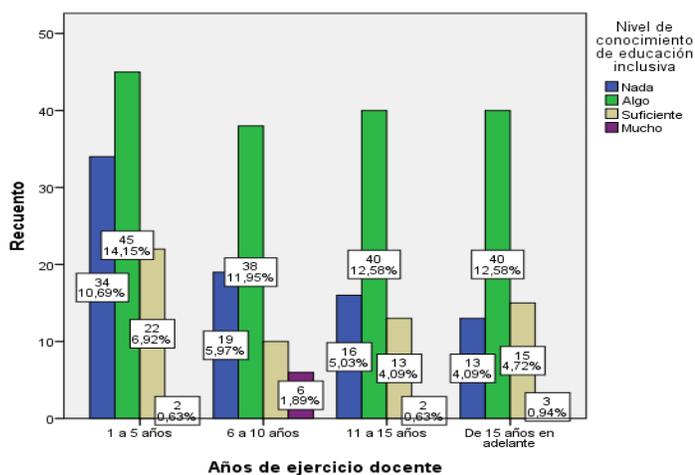
		Años de ejercicio docente	Atención a la discapacidad
Rho de Spearman	Años de ejercicio docente	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.930
		N	318
Atención a la discapacidad		Coeficiente de correlación	.005
		Sig. (bilateral)	.930
		N	318

Fuente: información obtenida del programa estadístico. La correlación no es significativa.

Se omite la tabla de frecuencias para H3; en cambio, en la Figura 7 se presentan las frecuencias correspondientes. Durante las pruebas de chi cuadrado de la tabla 6, se observa una estimación de significancia de 0,028, que es inferior al nivel de significancia de 0,05 (umbral de decisión), lo cual lleva a la aceptación H3. Por otro lado, la prueba bivariada Rho de Spearman de la tabla 7 muestra una relevancia de 0.930. Discusión: con estos valores no se acepta que exista asociación estadística, es decir no se acepta H3. Por tanto, se puede decir que los años de ejercicio docente de educación no tienen relación con la percepción de cómo atender a la discapacidad. Para Sevilla- Santo et al. (2018) el posible error está en la formación y currículo de estudio del porvenir docente, se especula con obviar la práctica. Solo se estudia y no se practica.

Análisis de la hipótesis 4: Los años de ejercicio docente tienen una relación significativa con el nivel de conocimiento de educación inclusiva (Conocimientos). Figura 8

Fig 8: Frecuencias de Años de ejercicio docente*Conocimientos



Fuente: información obtenida del programa estadístico.

Tabla 8: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,859a	9	0,221
Razón de verosimilitud	11,623	9	0,235
Asociación lineal por lineal	2,171	1	0,141
N de casos válidos	318		

Fuente: información obtenida del programa estadístico; muestran que el valor a indica que el 25,0% (4 casillas) de las muestras han tenido recuentos menores a 5, con un cálculo mínimo esperado de 2,90.

La tabla 8 muestra una significancia de 0,221 mayor a 0,05 (parámetro de decisión), entonces se rechaza H4. Se obvia obtener la rho de Spearman. Por tanto, se puede decir que la experiencia acumulada como docente no tienen vinculación con el nivel de conocimiento de educación inclusiva. Discusión: Al plantear H4 se esperaba que a mayor años de ejercer la docencia más conocimientos sobre educación inclusiva se debería tener, esta educación lógicamente debería incluir como atender a la discapacidad, pero, en este distrito (área de investigación) no se dio. El conocimiento de educación inclusiva va a depender de otros factores. Similares resultados los obtuvo Rojas- Avilés et al. (2021) que entre sus conclusiones indica que no son los años de ejercer la docencia sino más bien, que el profesorado vincule la teoría con la práctica y sugiere que se incluya por lo menos una asignatura específica que trate la atención a la discapacidad en las mallas educativas de los futuros licenciados en educación o aquellos que van a ejercer la docencia.

CONCLUSIONES

El presente estudio exploró la interrelación entre competencias docentes, conocimiento sobre educación inclusiva, y la experiencia profesional de los educadores con su percepción y capacidad para atender estudiantes con discapacidad en Machala. A través de un enfoque cuantitativo y un análisis estadístico detallado, sean extraídas conclusiones significativas para el campo educativo.

Primero, se evidenció que las competencias docentes adquiridas tienen una correlación positiva con la percepción de cómo atender a la discapacidad. Los docentes con mayor formación y habilidades perciben una mayor capacidad para gestionar adecuadamente las necesidades de estudiantes con discapacidades, lo que resalta la importancia de la capacitación especializada en inclusión dentro de los programas de formación docente.

Segundo, el nivel de conocimientos sobre educación inclusiva mostró una relación significativa, aunque moderada, con la percepción sobre la atención a la discapacidad. Esto sugiere que, si bien el conocimiento técnico es crucial, no es el único factor que influye en la práctica inclusiva. Otros elementos, como la actitud personal, el apoyo institucional, y la infraestructura adecuada, podrían desempeñar roles importantes.

Por otro lado, los resultados indicaron que la experiencia profesional, medida en años de ejercicio docente, no tiene una relación significativa con la percepción de cómo atender a la discapacidad. Este hallazgo desafía la suposición de que la experiencia por sí sola mejora las capacidades inclusivas, subrayando la necesidad de formación continua y específica en este ámbito.

Finalmente, no se encontró una correlación significativa entre los años de experiencia docente y el nivel de conocimiento sobre educación inclusiva. Esto sugiere que la adquisición de conocimientos específicos sobre inclusión no se incrementa necesariamente con el tiempo, sino que depende de la formación y actualización profesional.

Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas y políticas importantes. La mejora de la formación docente en competencias inclusivas debe ser una prioridad, con un enfoque en la educación continua y la actualización de conocimientos. Además, se sugiere una reevaluación de los currículos de formación docente para incluir módulos específicos sobre inclusión y atención a la discapacidad, asegurando así una preparación más holística y efectiva para los futuros educadores. La integración de prácticas inclusivas no sólo beneficia a los estudiantes con discapacidades, sino que enriquece el entorno educativo para todos, promoviendo una educación más equitativa y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragundi-Valle, R., & Game-Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164. doi:DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.010>

- Baquero-Dávila, K., Paredes-Floril, P. (2024). Apoyos y ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad. En Paredes -Floril , P ; Gallegos- Condoy, M y Duchi Bastidas, A (coords.), *Educación para incluir*. Edic. 1 (pp. 111- 128). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.546>
- Borbor Balón, C. M. (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 9(17). doi: <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3280>
- Fuentes Gutiérrez, V. ., García-Domingo, M. ., Amezcua Aguilar, P. ., y Amezcua Aguilar, T. (2020). La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(1), 105–122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Gallego Condoy, M., Gallegos Navas, M., Paredes Floril, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Vol 2 (pp. 103-126). Abya Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23099>
- Gallegos Navas, M., Paredes Floril, P.R, Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple*. Situación y propuestas educativas. Abya Yala. <https://acortar.link/82IU15>
- Herrera Murillo, L y Paredes Floril P.R (2025). El juego simbólico para mejorar la autonomía en niños y niñas con sordera. (2025). *Revista De Investigación Educativa, Intervención Pedagógica Y Docencia*, 3(1), 93-108. <https://doi.org/10.71770/1f6a9778>
- Hernández Beltrán, V., González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Suárez-Arévalo, E., y Gamonales, J. M. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. *BORDON Revista Pedagogía*, 1-29.
- Mantilla Gil, J. G. (2020). *Empatía y actitudes hacia la educación inclusiva de docentes de educación secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo*. [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48478>
- Molero-Aranda, T., Lázaro Cantabrana, J. L., Vallverdú-González, M., y Gisbert Cervera, M. (2021). Tecnologías Digitales para la atención de personas con Discapacidad Intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24(núm. 1). doi: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27509>
- Muñoz Alegría, R. C., Moreno Rengifo, Y., & Manjarres Penagos, L. I. (2024). Plan de Capacitación para la Mejora de las Competencias Inclusivas Docentes en Educación Primaria en Antioquia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2624-2646. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11486
- Ordóñez- Ochoa Paredes - Floril, P. (2024). La inclusión de estudiantes con discapacidad: perspectiva de los departamentos de Consejería estudiantil. En Paredes -Floril , P ; Gallegos- Condoy, M y Duchi Bastidas, A (coords.), *Educación para incluir*. Edic. 1 (pp. 73- 84). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.544>
- Ordoñez Vivero, R. E., Pin Guerrero , R. M., Pérez Mato, D., Chica, M. G., y Palacios Portés, C. (2023). PEDAGOGÍA CENTRADA EN USUARIOS: Diseño inclusivo para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Pertinencia Académica*, SSN 2588-1019, 7(3), 97–109. Obtenido de Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2927>
- Paredes Floril, P. R. (2025). Correlación del juego con la comunicación en estudiantes sordos. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (37), 33-45. Recuperado a partir de <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/101>
- Paredes Floril, P.R. (2018). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 6(2), 70-80. doi: <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Paredes Floril, P. R., Méndez Maldonado, M. G., y Maldonado Méndez, G. J. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*(16(2)), 134–155. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes Floril, P. y Borja Ceme, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de vida. *Quintaesencia*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condoy, M. B., y Gallegos Navas, M. M. D. J. (2022). El Trabajo Colaborativo y la Sostenibilidad de la Inclusión como Reto para la Reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/218>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condoy, M. B., & Gallegos Navas, M. M. D. J. (2022). El Trabajo Colaborativo y la Sostenibilidad de la Inclusión como Reto para la Reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/218>
- Paredes Floril, P.R y Ponguillo Llamuca, V. d. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes Y Humanidades*, 4(8), 53-72. doi: <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Quinto- Apolinario, I. y Paredes - Floril, P. R (2024). Desarrollo integral de una persona con ceguera total y síndrome de Klinefelter. Historia de Vida. En Paredes -Floril , P ; Gallegos- Condoy, M y Duchi Bastidas, A (coords.), *Educación para incluir*. Edic. 1 (pp. 129-145). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.547>

- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75–93. doi: <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Sánchez Valdés, X., Puentes de Armas, T., Cala Hernández, O., & Maiga, A. (2021). La relación interdisciplinariedad-intersectorialidad en la formación del maestro de niños con discapacidad físico-motora. *Revista Conrado*, 17(83), 190-198. Obtenido de <http://ref.scielo.org/k5fg9b>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141. <https://acortar.link/oQ6ERr>
- Tello-Blanc, E. A. y Paredes-Floril, P. R. (2022). poyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>