

## Implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador: desafíos docentes, prácticas y su impacto en estudiantes necesidades educativas especiales

*Implementation of educational inclusion policies in Ecuador: teacher challenges, practices, and their impact on students with special educational needs*

**Jessica Elizabeth Bisbicuz Barreiros**

Unidad Educativa Tarqui  
jessica.bisbicuz@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0005-5308-2120>  
Quito - Ecuador

**Asucena Espinoza López**

Unidad Educativa Municipal Valle del Amanecer Otavalo  
espinozaasucena60@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0001-1378-3708>  
Imbabura - Ecuador

**Mayra Alexandra Rivera Roldán**

Unidad Educativa Municipal Valle del Amanecer Otavalo  
mayrarivera1986@yahoo.es  
<https://orcid.org/0009-0007-4336-4268>  
Imbabura - Ecuador

**Katherine Isabel Flores Solis**

Unidad Educativa Tarqui  
katherineil.flores@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0002-5618-0373>  
Quito – Ecuador

**Jonathan Hernan Herrera Barrera**

Unidad Educativa Municipal Valle del Amanecer Otavalo  
herrerajonathan050@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-9941-242X>  
Ecuador-Imbabura

**Edgar Jonathan Caluguillin Yucato**

Unidad Educativa Municipal Valle del Amanecer Otavalo  
ejcaluguillin@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0002-3331-157X>  
Imbabura-Otavalo

### Formato de citación APA

Bisbicuz, J. Espinoza, A. Rivera, M. Flores, K. Herrera, J. Caluguillin, E. (2025). Implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador: desafíos docentes, prácticas y su impacto en estudiantes necesidades educativas especiales. Revista REG, Vol. 4 (Nº. 4), p. 467 – 481.

### SOCIEDAD INTELIGENTE

**Vol. 4 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2025.**

**ISSN: 3073-1259**

Fecha de recepción: 16-10-2025

Fecha de aceptación :23-10-2025

Fecha de publicación:31-12-2025

## RESUMEN

La educación inclusiva en Ecuador ha sido respaldada por normativas que promueven la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas enfrenta desafíos considerables. Este estudio tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los docentes ecuatorianos sobre la inclusión educativa, identificando las barreras y buenas prácticas en la atención a estudiantes con NEE. En un enfoque cualitativo, se entrevistaron estructuradas a 46 docentes educativos, los resultados revelaron que la mayoría de los docentes no recibieron formación adecuada en inclusión educativa durante su formación inicial, lo que obligó a muchos a buscar capacitación continua autónoma, aunque sin encontrar suficiente aplicabilidad en el aula. Además, se evidenció un apoyo institucional limitado, especialmente en zonas rurales, y una descoordinación en los procesos de inclusión, lo que dificultó la implementación efectiva de políticas. En cuanto a las prácticas pedagógicas, los docentes adaptaron el currículo y las evaluaciones a las necesidades de los estudiantes, aunque reconocieron las dificultades en la gestión de aulas con alta diversidad. La participación familiar mostró ser un factor determinante en el éxito de la inclusión, aunque su implicación fue inconsistente y variada. Las conclusiones sugieren que, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en Ecuador, es necesario mejorar la formación docente, fortalecer el apoyo institucional, y promover una mayor participación de las familias en el proceso educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Apoyo institucional, educación inclusiva, formación docente, necesidades educativas especiales, participación familiar, prácticas pedagógicas.

---

### ABSTRACT

Inclusive education in Ecuador has been supported by regulations that promote the integration of students with special educational needs (SEN) into regular classrooms. However, the effective implementation of these policies faces considerable challenges. This study aims to explore the experiences and perceptions of Ecuadorian teachers regarding educational inclusion, identifying barriers and good practices in addressing students with SEN. Using a qualitative approach, structured interviews were conducted with 46 teachers. The results revealed that most teachers did not receive adequate training in inclusive education during their initial preparation, which led many to seek autonomous continuing education, although they found limited applicability in the classroom. Additionally, limited institutional support—especially in rural areas—and a lack of coordination in inclusion processes were evident, hindering the effective implementation of policies. Regarding pedagogical practices, teachers adapted curricula and assessments to meet students' needs, although they acknowledged difficulties in managing classrooms with high diversity. Family participation proved to be a determining factor in the success of inclusion, although their involvement was inconsistent and varied. The findings suggest that, to move toward truly inclusive education in Ecuador, it is necessary to improve teacher training, strengthen institutional support, and promote greater family participation in the educational process.

**KEYWORDS:** Institutional support, inclusive education, teacher training, special educational needs, family involvement, pedagogical practices.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha emergido como un pilar fundamental en la política educativa global, impulsada por el deseo de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad. En el contexto ecuatoriano, como en muchos otros países, la inclusión se ha visto respaldada por normativas que promueven la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), con el objetivo de proporcionar un entorno de aprendizaje equitativo. No obstante, aunque las políticas educativas parecen favorables, la implementación de la inclusión sigue siendo un reto considerable. La realidad del aula revela una desconexión entre la normativa y la práctica diaria, donde los docentes se enfrentan a diversas barreras que dificultan su labor (González Encalada, 2024). En este sentido, el presente estudio busca abordar estos desafíos desde una perspectiva cualitativa, explorando las experiencias y percepciones de los docentes ecuatorianos en relación con la inclusión de estudiantes con NEE.

La educación inclusiva, entendida como el proceso que busca atender la diversidad en las aulas, se ha convertido en una prioridad educativa a nivel mundial, especialmente desde la Declaración de Salamanca (1994), que estableció el compromiso de ofrecer una educación de calidad a todos los niños, independientemente de sus condiciones y características (UNESCO, 1994). En Ecuador, la Constitución de 2008 y las políticas educativas posteriores reafirmaron este compromiso, destacando la necesidad de promover la inclusión en todos los niveles educativos. Sin embargo, a pesar de los avances legislativos y de la creación de marcos normativos que favorecen la inclusión, las dificultades en la implementación efectiva de estos principios son notorias en el ámbito escolar. Los docentes, quienes son los principales agentes encargados de llevar la inclusión a las aulas, se encuentran a menudo sin la formación adecuada, con recursos limitados y sin el apoyo institucional necesario para implementar las políticas inclusivas de manera efectiva (Gomez Chilan, 2020).

La formación docente, que debe ser un pilar fundamental para implementar una educación inclusiva, se ve debilitada por la escasez de programas específicos y la falta de actualización en las estrategias pedagógicas inclusivas. Además, el apoyo institucional sigue siendo un punto crítico: las políticas públicas, aunque en algunos casos existen, no se traducen en prácticas efectivas en las aulas debido a la descoordinación entre las diferentes instituciones educativas y la falta de seguimiento a los casos de estudiantes con NEE (Mateo, et al, 2025).

A nivel mundial, el concepto de inclusión educativa ha evolucionado y diversos enfoques han surgido para abordar la diversidad en el aula. Uno de estos enfoques es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone un enfoque pedagógico flexible que tiene en cuenta las diversas

formas de aprender de los estudiantes, permitiendo que todos accedan a los contenidos educativos de manera equitativa. La implementación del DUA también ha encontrado obstáculos, sobre todo en la capacitación de los docentes y la disponibilidad de recursos tecnológicos que faciliten la aplicación de este modelo en el aula. En Ecuador, donde las disparidades entre áreas urbanas y rurales son evidentes, el acceso a los recursos necesarios para implementar el DUA de manera efectiva se convierte en un desafío mayor (Jiménez Villacis, 2024).

La participación de las familias también juega un rol fundamental en la inclusión educativa. Aunque en muchos casos los padres se convierten en aliados clave en el proceso de inclusión, existe una gran variabilidad en la participación de las familias en las escuelas (Mendoza Santana, 2022). Mientras que en algunas comunidades, la colaboración activa de las familias contribuye significativamente al éxito de los estudiantes con NEE, en otras áreas la falta de compromiso, el desconocimiento sobre el diagnóstico de los niños o la negación de la realidad de sus necesidades dificultan una atención adecuada. Otro aspecto crucial para garantizar que los estudiantes reciban el apoyo que necesitan dentro del aula y en su entorno familiar, es involucrar a las familias en la educación inclusiva.

El objetivo de esta investigación es precisamente comprender cómo los docentes de Ecuador viven y gestionan la inclusión educativa en sus aulas, identificar las barreras que enfrentan, explorar las prácticas que adoptan y proponer estrategias que puedan mejorar la implementación de la inclusión en el país. Para ello, se utilizará un enfoque cualitativo, basado en entrevistas estructuradas con docentes que tienen experiencia directa en la atención a estudiantes con NEE. A través de este enfoque, se pretende obtener una visión profunda de las experiencias, percepciones y desafíos que los docentes enfrentan al implementar políticas inclusivas en sus prácticas pedagógicas diarias.

Es importante destacar que el propósito de este estudio no es solo identificar las dificultades, sino también señalar las fortalezas y las buenas prácticas que existen en el sistema educativo. De este modo, la investigación no solo contribuye a la comprensión de los obstáculos que enfrentan los docentes, sino que también ofrece un panorama de las estrategias que podrían replicarse y mejorarse para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Las políticas públicas deben adaptarse a la realidad del aula, y es precisamente esta adaptación la que debe ser abordada desde la formación docente, el apoyo institucional y la colaboración con las familias. La importancia de este estudio radica en la necesidad urgente de mejorar la inclusión educativa en Ecuador. Aunque existen marcos normativos que apoyan la inclusión, la implementación efectiva de estas políticas es limitada. Este estudio, al ofrecer una visión detallada de la realidad educativa, ofrece un punto de partida para

mejorar las prácticas pedagógicas y crear políticas que apoyen a los docentes en su labor de enfrentar la diversidad en el aula. Según los resultados obtenidos, se podrán formular recomendaciones para una formación docente más sólida, un mejor apoyo institucional y una mayor implicación de las familias en el proceso educativo.

### MÉTODOS Y MATERIALES

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, pues busca comprender las experiencias y percepciones de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con NEE. Más que cifras, lo que se busca son relatos, valoraciones y reflexiones que permitan mirar de cerca cómo se vive la práctica inclusiva en las aulas ecuatorianas. Como señala Piña-Ferrer, (2023) este enfoque “permite comprender lo que expresa la gente, es decir, que es simple, fácil, conveniente, trivial, incluso hasta sin fundamento, llegando a aseverar que cualquier investigación cuantitativa es más compleja y difícil de realizar que la investigación cualitativa” (pág. 2). Pretende captar la complejidad de los fenómenos sociales y educativos mediante la voz de los actores.

El diseño adoptado es de tipo descriptivo-interpretativo. Es descriptivo porque se centra en retratar situaciones y eventos tal como ocurren, destacando las características y manifestaciones de un fenómeno específico, además de precisar los conceptos y variables que lo conforman, y es interpretativo porque va más allá de la simple descripción, pues busca comprender el sentido y el significado de las acciones de los sujetos, reconocer sus intenciones y dar contexto a sus experiencias (Buriyovich, 2020). La población de interés está conformada por docentes de distintos niveles educativos que atienden a estudiantes con NEE en instituciones públicas, privadas o fiscomisionales. Se opta por un muestreo intencional, en el que participan quienes tienen experiencia directa en contextos de inclusión. Este criterio asegura que los relatos recogidos sean pertinentes y reflejen la realidad cotidiana del aula (Reales Chacón, et al, 2022).

El instrumento de recolección de datos fue una entrevista estructurada, elaborada para profundizar en la percepción y experiencia de los docentes. El cuestionario está organizado en tres bloques: el primero recoge datos de contexto para perfilar a los participantes; el segundo explora percepciones, formación y prácticas inclusivas; y el tercero ofrece un espacio para valoraciones y reflexiones personales. Esta secuencia facilita transitar desde información general hasta narrativas más profundas, lo que garantiza un panorama completo de la práctica inclusiva. En cuanto al procedimiento, la entrevista fue aplicada de manera virtual, con el consentimiento informado de los participantes; se garantiza la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de los docentes, respetando así los principios éticos de la investigación educativa (Espinoza Freire, et al, 2020). El

análisis de la información se realizará mediante la técnica de análisis de contenido, lo cual implica leer de manera detallada las respuestas, identificar unidades de significado, agruparlas en categorías y, finalmente, interpretar los hallazgos a la luz de los objetivos de la investigación (Ruiz Bueno, 2021). Trabajar con información cualitativa responde a la intención de una visión profunda y contextualizada de la inclusión, en vez de reducir las experiencias a números, se privilegia la riqueza del discurso docente, entendiendo que allí están las claves para mejorar las prácticas y fortalecer las políticas educativas.

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

La sección pretende comunicar los hallazgos más significativos obtenidos con el análisis de contenido de las entrevistas estructuradas a 46 docentes. La composición por sexo fue la siguiente: 30 mujeres y 16 hombres, la edad se situó en una mediana de 37 años, es decir: mínimo 25, máximo 59. La experiencia profesional presentó una mediana de 10 años, en un rango de 1 a 27 años laborales. Por nivel educativo, se contó con 22 docentes de Bachillerato, 19 de Educación General Básica y 5 de Inicial. Respecto del tipo de institución, participaron 32 docentes del sistema público, 11 de centros privados y 3 de fiscomisionales. Los resultados se presentan organizados en torno a cuatro categorías identificadas mediante un análisis temático de las respuestas abiertas del cuestionario: (1) Formación y capacitación docente, (2) Apoyo institucional y coordinación interdisciplinaria, (3) Prácticas pedagógicas inclusivas, y (4) Participación familiar y comunidad escolar. Cada categoría se ilustra con citas representativas de los participantes, garantizando fidelidad a sus experiencias.

**Tabla 1**

#### Formación y capacitación docente

| Aspecto de la Formación    | Resultados Clave                                      | Frecuencia (n) | Porcentaje (%) | Observaciones Relevantes                                                                                                        |
|----------------------------|-------------------------------------------------------|----------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formación Inicial Adecuada | No recibieron formación adecuada.                     | 28 / 40        | 70%            | La formación recibida fue catalogada como "muy superficial" o "poco relevante".                                                 |
|                            | Sí recibieron formación adecuada (pero con reservas). | 12 / 40        | 30%            | Citas: "No, nunca nos dieron clases de llevar a cabo el proceso de aprendizaje con estudiantes con NEE" (Docente público, EGB). |

|                       |                                                                        |     |                                                                                                                            |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacitación Continua | Búsqueda de Muchos Autoformación (Cursos en línea, talleres internos). | N/A | Reconocimiento de la necesidad de buscar formación autónoma debido a la falta de apoyo sistemático.                        |
|                       | Percepción de Insuficiente Aplicabilidad. o poco aplicable.            | N/A | "Es muy diferente en la práctica" (Docente privado, Bachillerato). La capacitación no se ajusta al contexto real del aula. |

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).

La mayoría de los docentes (n = 28 de 40) indicó que no recibieron formación inicial adecuada sobre inclusión educativa y atención a la diversidad. Aquellos que afirmaron haberla recibido la describieron como "muy superficial" o "poco relevante". Una docente de institución de sostenimiento público, con 12 años de experiencia en EGB refirió: "No, nunca nos dieron clases de llevar a cabo el proceso de aprendizaje con estudiantes con NEE". En contraste, muchos reconocieron haber buscado capacitación continua de forma autónoma, principalmente a través de cursos en línea o talleres internos: docente de institución de sostenimiento fisco-misional, que labora en nivel educativo de EGB refiere "sí, pero han sido por autoformación". Sin embargo, esta capacitación fue percibida como insuficiente o poco aplicable al contexto real del aula: otro docente de institución de sostenimiento privado, que labora en el nivel de Bachillerato refirió "es muy diferente en la práctica". Este hallazgo revela una brecha crítica entre la formación inicial y las demandas del ejercicio profesional, lo que obliga a los docentes a asumir la responsabilidad del aprendizaje continuo sin apoyo institucional sistemático.

## Tabla 2

### Apoyo institucional limitado y debilidad en los protocolos de inclusión

| Variable de Análisis                | Resultado Clave                  | Frecuencia (n) | Porcentaje (%) | Observaciones y Ejemplos                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acompañamiento Efectivo (DECE/UDAI) | Falta de acompañamiento efectivo | 25             | Mayoría        | Problemas de acceso y distancia, especialmente en zonas rurales. Ejemplo: "El distrito de educación está ubicado a 3 horas de distancia... la orientación de UDAI se hace cada tres meses" (Docente rural, EGB). |
|                                     | Valoración positiva del apoyo    | Minoría        | N/A            | Algunos docentes sí valoraron la labor de estas unidades.                                                                                                                                                        |
|                                     | Sí existen protocolo             | 14             | N/A            | Minoría de docentes que perciben procesos definidos.                                                                                                                                                             |

|                                                                  |                                     |         |     |                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Existencia de s claros y Protocolos Claros efectivos y Efectivos | Procesos burocráticos/desarrollados | Mayoría | N/A | Falta de seguimiento. El proceso se limita a la derivación. Ejemplo: "Solo se notifica que debemos derivar a UDAI cuando exista alguna dificultad" (Docente público, EGB). |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).

Aunque algunos docentes valoraron positivamente la labor del DECE y UDAI, una percepción mayoritaria (n = 25) señaló falta de acompañamiento efectivo, especialmente en zonas rurales o alejadas: docente que labora en área rural en nivel de EGB refiere "El distrito de educación está ubicado a 3 horas de distancia... la orientación de UDAI se hace cada tres meses". Además, solo 14 docentes afirmaron que existen protocolos claros y efectivos para la identificación y seguimiento de estudiantes con NEE, la mayoría reportó que los procesos son burocráticos, desarticulados o carecen de seguimiento: según docente de institución de sostenimiento público del nivel de EGB refirió "Solo se notifica que debemos derivar a UDAI cuando exista alguna dificultad". Esto evidencia una descoordinación sistémica entre las políticas nacionales, las instancias técnicas y el nivel escolar, lo que genera incertidumbre y sobrecarga en los docentes.

### Tabla 3

Prácticas pedagógicas inclusivas: adaptaciones bajo condiciones adversas

| Variable de Análisis                                                  | Resultado Clave                                                  | Frecuencia (n) | Observaciones y Tensiones Reportadas                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Realización de Adaptaciones Curriculares y Evaluaciones Diferenciadas | Sí realizan adaptaciones y evaluaciones diferenciadas.           | 32             | El docente asume la responsabilidad de diferenciar el proceso: "Las evaluaciones son adaptadas al ritmo del estudiante" (Docente privado, Bachillerato).                                                                        |
| Impacto de la Inclusión en el Aula                                    | Complejidad en aulas multigrado o con alta carga de NEE.         | Varios         | Dificultad para manejar la diversidad extrema: "Trabajar con más de 3 estudiantes con NEE se vuelve complejo" (Docente público, EGB).                                                                                           |
| Impacto en el Nivel General de Enseñanza                              | Cuestionamiento sobre el impacto real en el aprendizaje general. | Algunos        | Percepción de que el sistema puede reducir el nivel general: "El sistema no fomenta que ellos se nutran de conocimiento... muchas veces propicia que el nivel general de enseñanza se reduzca" (Docente público, Bachillerato). |
| Adopción y Crítica del DUA                                            | Adopción como marco inclusivo y                                  | Dispersa       | Debate sobre si el DUA elimina la necesidad de adaptaciones individuales:                                                                                                                                                       |

|                          |                                                                                                                                                                        |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Crítica a su aplicación. | "Con la implementación del DUA se dice que ya no es necesario hacer adaptaciones curriculares, pero muchos estudiantes sí las necesitan" (Docente fiscomisional, EGB). |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).

Pese a las limitaciones, la mayoría de los docentes:  $n = 32$  afirmó realizar adaptaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas según las necesidades de los estudiantes. Según docente de institución de sosteniente privado del nivel Bachillerato, las evaluaciones son adaptadas al ritmo del estudiante". Sin embargo, varios expresaron tensiones entre la inclusión ideal y la realidad del aula multigrado o con alta carga de estudiantes con NEE: según docente de institución de sostenimiento público del nivel EGB, "trabajar con más de 3 estudiantes con NEE se vuelve complejo". Algunos incluso cuestionaron el impacto real en el aprendizaje: según docente público del nivel de Bachillerato "el sistema no fomenta que ellos se nutran de conocimiento... muchas veces propicia que el nivel general de enseñanza se reduzca". Asimismo, hubo una discusión sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): mientras algunos lo adoptaron como marco inclusivo, otros lo criticaron por minimizar la necesidad de adaptaciones específicas: según docente de institución fiscomisional del nivel de EGB, "con la implementación del DUA se dice que ya no es necesario hacer adaptaciones curriculares, pero muchos estudiantes sí las necesitan".

**Tabla 4**

Participación familiar: un factor determinante pero inconsistente

| Variable de Análisis           | Resultado Clave                            | Descripción de la Percepción Docente                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nivel General de Participación | Altamente Variable (Mayoría Inconsistente) | Se observa un espectro que va desde un alto compromiso hasta la ausencia o la sobrecarga familiar. Ejemplos: "Muchas familias son ausentes", "consideran al hijo como una carga".                             |
| Resistencia al Diagnóstico     | Resistencia/Negacionismo                   | Un desafío crítico donde los padres no quieren aceptar la realidad del diagnóstico de sus hijos. Ejemplo: "El mayor desafío ha sido cuando los padres no quieren aceptar la realidad" (Docente público, EGB). |
| Uso del Diagnóstico            | Uso para Exención Académica                | En casos extremos, algunos padres utilizan el diagnóstico para evitar responsabilidades académicas en sus hijos. Ejemplo: "Se valen de                                                                        |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | ello para que los estudiantes no trabajen y pasen el año lectivo" (Docente público, Bachillerato).                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Impacto de la Participación | Avances Significativos<br>Cuando la familia se involucra activamente, se reportan logros notables en el desarrollo y autonomía del estudiante. Ejemplo: "Recuerdo que fue muy gratificante cuando un estudiante con discapacidad intelectual moderada, con trabajo con la madre de familia y mía, aprendió a moverse en el transporte público" (Docente público, Bachillerato). |

**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).

La participación de las familias fue considerada fundamental pero altamente variable, mientras algunos docentes informaron un alto nivel de compromiso, la mayoría describió a las familias como ausentes, negacionistas o sobrecargadas: "Muchas familias son ausentes", "consideran al hijo como una carga". Un aspecto crítico fue la resistencia de algunos padres a aceptar el diagnóstico de sus hijos: según docente de institución de sostenimiento público de nivel de EGB, "el mayor desafío ha sido cuando los padres no quieren aceptar la realidad". En casos extremos, algunos padres utilizaban el diagnóstico para eximir a sus hijos de responsabilidades académicas: de acuerdo con un docente de institución pública de nivel de Bachillerato, "se valen de ello para que los estudiantes no trabajen y pasen el año lectivo". No obstante, cuando la familia participaba activamente, los avances eran significativos: docente de institución pública de nivel de Bachillerato refiere "recuerdo que fue muy gratificante cuando un estudiante con discapacidad intelectual moderada, con trabajo con la madre de familia y mía, aprendió a moverse en el transporte público". Las experiencias positivas compartidas por los docentes reflejan un profundo aprendizaje emocional y profesional. Destacan relatos de superación, empatía colectiva y descubrimiento de capacidades ocultas: "ver cómo se integraba con sus compañeros y cómo estos lo aceptaban y apoyaban"; "lograr que un estudiante que no hablaba ni leía aprendiera a hacerlo después de dos años de trabajo constante"; "los compañeros de clase del estudiante con NEE se volvieron su apoyo y protectores". Estas narrativas subrayan que, más allá de los logros académicos, la inclusión transforma la cultura del aula y promueve valores como la solidaridad, la paciencia y la resiliencia.

## DISCUSION

La discusión se organiza en cuatro dimensiones, en línea con el análisis temático del estudio, en cada una se interpretan los hallazgos a la luz de la literatura y de las políticas vigentes, y se señalan implicaciones y límites del estudio.

Los resultados muestran una carencia marcada de formación inicial específica en inclusión: 28 de 40 docentes reportaron no haber recibido preparación adecuada y aunque varios buscaron cursos por cuenta propia, perciben baja aplicabilidad al aula. Este patrón coincide con el estudio realizado por Beltrán Arcos, et al, (2025) quien refiere “en Ecuador, la capacitación de los docentes en educación inclusiva es deficiente, especialmente en lo que respecta a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales” (pág. 20). El Informe GEM–UNESCO (2020) también advierte que, pese a marcos normativos favorables, la implementación práctica se queda atrás, en gran parte por limitaciones en capacidades docentes y apoyo en escuela. En síntesis, el estudio confirma una brecha entre la promesa normativa y la preparación efectiva del profesorado.

Una mayoría percibe acompañamiento insuficiente y trámites desarticulados, con mayor dificultad en zonas rurales; solo 14 docentes afirman que existen protocolos claros. Paradójicamente, la normativa ecuatoriana estipula rutas, roles y servicios: DECE para el acompañamiento psicosocial y UDAI como equipo distrital técnico que evalúa, asesora y articula con salud; también establece responsabilidades en adaptaciones curriculares y seguimiento. La brecha no es de papel, sino de operación: coordinación, tiempos de respuesta y cobertura territorial. Esto se alinea directamente con los desafíos de gestión escolar en zonas rurales, donde la dispersión geográfica, la falta de infraestructura básica y el acceso limitado a servicios técnicos dificultan la implementación de políticas centralizadas, como señala el análisis del sistema rural, si bien se han logrado avances en capacitación docente e infraestructura, persisten barreras estructurales que impiden una educación equitativa (Padilla Eras, 2024). En este sentido, la inclusión no puede concebirse como un mero procedimiento burocrático como la derivación a UDAI, sino como un proceso territorialmente situado, que requiere ajustes específicos según la realidad local.

De los docentes encuestados, 32 dicen realizar adaptaciones y evaluación diferenciada, pero emergen tensiones: gestionar grupos con alta heterogeneidad es complejo y algunos docentes temen que la inclusión baje el nivel general. Sin embargo, de acuerdo con Jiménez Villacis, (2024) enfatiza el impacto positivo del DUA en aumentar la participación de estudiantes con NEE y flexibilizar el currículo, mientras beneficia al grupo total. Este estudio también destaca que, aunque el DUA tiene un impacto positivo, su implementación enfrenta barreras significativas, principalmente la falta de formación docente adecuada y la insuficiencia de recursos tecnológicos, especialmente en zonas rurales. Esta carencia limita la capacidad de los docentes para aplicar plenamente los principios del DUA y aprovechar herramientas tecnológicas que faciliten la inclusión. Además, la resistencia al cambio pedagógico y las limitaciones en infraestructura profundizan las desigualdades entre contextos

urbanos y rurales. Para maximizar los beneficios del DUA, es crucial que las instituciones educativas y autoridades fortalezcan la capacitación continua del personal docente y aseguren la disponibilidad de recursos adecuados, garantizando así una aplicación más equitativa y efectiva de esta metodología en todo el sistema educativo.

La participación familiar aparece determinante pero inconstante: se reportan casos de negación del diagnóstico y otros de compromiso que impulsa avances en autonomía y aprendizaje. La evidencia respalda que la colaboración familia-escuela mejora resultados, bienestar y pertenencia; y que la inclusión requiere cambiar el sistema para adaptarlo al estudiante, no al revés. En suma, los hallazgos locales dialogan con la literatura: cuando la familia se integra en metas, seguimiento y expectativas realistas, el progreso es mayor. De acuerdo con el estudio de Encalada Castillo, (2025) la colaboración entre familia y escuela mejora los resultados educativos, el bienestar y el sentido de pertenencia del estudiante. También revela barreras como la falta de tiempo, recursos, información y diferencias culturales que limitan la constancia del compromiso familiar. Además, se afirma que la inclusión efectiva requiere adaptar el sistema educativo al estudiante y no al contrario. Por último, se proponen estrategias para fortalecer la alianza familia-escuela, como programas adaptados y mejor comunicación, para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

### CONCLUSIONES

La mayoría de los docentes reporta una formación inicial insuficiente en temas de inclusión educativa, lo que obliga a los educadores a buscar capacitación adicional por su cuenta, sin embargo, muchos consideran que estas formaciones autónomas no son completamente aplicables al contexto del aula, lo que indica una brecha significativa entre la formación teórica y las demandas prácticas del trabajo educativo inclusivo. Aunque existen marcos normativos y políticas de apoyo como el DECE y UDAI, los docentes perciben una falta de acompañamiento efectivo, especialmente en áreas rurales. La coordinación institucional es débil, y los protocolos para la inclusión de estudiantes con NEE son percibidos como burocráticos y desarticulados.

Pese a las limitaciones, la mayoría de los docentes hace adaptaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas, gestiona la diversidad en aulas con más estudiantes con NEE resulta desafiante, y algunos docentes preocupan cómo la inclusión podría afectar el nivel general de enseñanza. La participación de las familias es un factor determinante, aunque su nivel es altamente variable. En muchos casos, los padres muestran resistencia a aceptar los diagnósticos de sus hijos, lo que dificulta una inclusión efectiva. Sin embargo, cuando la colaboración entre familia y escuela es activa, se observan avances significativos en el desarrollo y la autonomía de los estudiantes.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán Arcos, M. T., Chalco Sandovalin, M. R., Mosquera Vinuesa, M. G., Melendes Lucero, W. G., & Pachacama Tipan, S. E. (2025). La Falta de Capacitación Docente en Atención a la Diversidad: Un Obstáculo para la Educación Inclusiva en un Mundo Globalizado. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4), 2128–2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>
- Burijovich, J. (2020, marzo). Curso de metodología de investigación. Módulo nº IV [Documento en línea]. Universidad Nacional de Córdoba. <https://pps.secyt.unpa.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/Tipos-de-estudio.pdf>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). El objetivo en la investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 206–215.
- Gomez Chilan, L. F., Chuquitarco Encalada, S. M., Yagual Viteri, M. Y., Chavesta Alava, M. V., & Parra Aguirre, M. F. (2020). Educación inclusiva y diversidad. *CID - Centro de Investigación y Desarrollo*. [https://doi.org/10.37811/cli\\_w1047](https://doi.org/10.37811/cli_w1047)
- Jiménez Villacis, N. del R. (2024). Inclusión educativa y diseño universal para el aprendizaje (DUA): estrategias para la diversidad en el aula: Educational inclusion and universal design for learning (UDL): strategies for diversity in the classroom. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 1539–1549. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2722>
- Jiménez Villacis, N. del R. (2024). Inclusión educativa y diseño universal para el aprendizaje (DUA): Estrategias para la diversidad en el aula. *Latinoamérica. Revista de Investigación y Ciencia*, 5(5), 2722. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2722>
- Mateo, J., Lucín, L., Del Pezo, S., & Perero, B. (2025). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Ecuador: Retos y estrategias. *Reincisol*, 4(7), 2694–2714. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2694-2714](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (ED-94/WS/18). UNESCO.
- Padilla Eras, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 392-416. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.14659](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659)



Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(15), 1–?.  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>

Reales Chacón, L. J., Robalino Morales, G. E., Peñafiel Luna, A. C., Cárdenas Medina, J. H., Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. Revista Universidad y Sociedad, 14(S5), 681-691.

Ruiz Bueno, A. (2021, julio). El contenido y su análisis: Enfoque y proceso. El análisis cualitativo básico: El análisis de contenido [Material académico]. Universidad de Barcelona.

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos sin excepción. Informe elaborado por el equipo GEM bajo la dirección de Manos Antoninis. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

**CONFLICTO DE INTERÉS:**

*Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles*

**FINANCIAMIENTO**

*No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.*

**NOTA:**

*El artículo no es producto de una publicación anterior.*