

## Educación General Básica y los territorios de la inclusión educativa desde la vera de la diversidad

### *Basic General Education and the territories of educational inclusion from the perspective of diversity*

Márquez Romero Alex Vinicio<sup>1</sup>, Castillo Castillo Raquel Graciela<sup>2</sup>, Fernández Campoverde Andrea Katherine<sup>3</sup>,  
Llumiguano Lumbi Pamela Marizol<sup>4</sup>

#### Resumen

El artículo tuvo como objetivo analizar los ámbitos de la Educación General Básica en el Ecuador, desde una mirada a la diversidad. Principalmente, determinando aquellas barreras curriculares que están presentes, describiendo el actuar de los profesores y realizando una mirada crítica a los modelos de aula inclusiva que se han adoptado en el país. La metodología siguió la vera de la revisión sistemática con el protocolo PRISMA, examinando las reglas nacionales y artículos científicos desde 2015-2015. Los resultados permitieron evidenciar la discrepancia existente entre la normativa legal que es muy sólida y fue construida con base a la Constitución del Ecuador del año 2008, y la realidad palpable de las instituciones educativas: escasas de material didáctico, contenidos rígidos y escasa formación continua para los profesores, esto a su vez se extrapola con limitada participación de los estudiantes con diversas necesidades. En la discusión se dialoga acerca de que la teoría es altamente positiva dirigida a la inclusión, en la práctica los docentes llevan a cabo prácticas metódicas ortodoxas de homogeneización lo cual se destila desde sus inseguridades técnicas. Es preciso atravesar el umbral de la integración formal y caminar los territorios de la inclusividad educativa desde la resignificación nuclear de estos nichos, esto se logra con la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y estableciendo una cultura institucional inclusiva. En el plano ecuatoriano, es preciso un férreo compromiso ético-solidario y una formación continua de los docentes con lo cual se estará asegurando la equidad en la educación y que la diversidad sea tomada como un recurso pedagógico vital dentro del proceso de aprendizaje sostenible. Hay que promover contextos educativos democráticos y críticos.

**Palabras clave:** Diversidad, Educación General Básica, barreras curriculares, formación del profesorado, inclusión educativa.

#### Abstract

The article set out to analyze the different domains of Basic General Education in Ecuador through a lens of diversity. It mainly identifies the curricular barriers that are currently in place, describes how teachers respond to them, and takes a critical look at the inclusive classroom models adopted across the country. The methodology followed a systematic review approach using the PRISMA protocol, examining national regulations and scientific articles from 2015–2025. The findings reveal a clear gap between a robust legal framework—built on Ecuador’s 2008 Constitution—and the on-the-ground reality in schools: a shortage of teaching materials, rigid content structures, and limited ongoing teacher training. This, in turn, translates into low levels of participation among students with diverse needs. The discussion highlights how, while the theory strongly supports inclusion, in practice teachers often fall back on traditional, one-size-fits-all methods rooted in technical uncertainty. Moving beyond formal integration means crossing that threshold and truly embracing inclusive education by rethinking these core spaces. This can be achieved through the implementation of Universal Design for Learning and by fostering an inclusive institutional culture. In the Ecuadorian context, what’s needed is a strong ethical and collective commitment, along with continuous teacher development. That’s how equity in education can be ensured—and how diversity can be recognized as a vital pedagogical resource within a sustainable learning process. Educational environments that are democratic and critically engaged must be encouraged.

**Keywords:** Diversity, Basic General Education, curricular barriers, teacher training, educational inclusion

1. Dirección distrital 09D12 Naranjal Balao Educación Naranjal-Ecuador. Orcid: 0009-0009-7879-3040. avmarquez4@gmail.com
2. Dirección Distrital 07D05- Arenillas- Huaquillas- Las Lajas- Educación, Arenillas-Ecuador. ORCID: 0009-0006-6675-2354. raquelcastillo717@gmail.com
3. Dirección Distrital 07D02 Machala-Educación, Machala-Ecuador. ORCID: 0009-0008-7897-2199. andreafernandezcp@gmail.com
4. Dirección distrital 09D12 Naranjal Balao Educación, Naranjal-Ecuador. ORCID: 0009-0009-3022-7189. llumiguanolumbimarizol@gmail.com



## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional ha afianzado a la inclusión como uno de sus bastiones que dan sostén y se sostienen en los principios de equidad, justicia social y solidaridad que rezan en la Carta Magna ecuatoriana desde el 2008 (Constitución de la República del Ecuador, 2008) y en los principios de equidad del derecho universal de la educación (UNESCO, 2005) y de la Carta de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) las cuales aseguran una educación respetuosa del otro, de calidad y con énfasis en la diversidad.

Estos principios que resultan fundamentales a la hora de realizar el ejercicio dialéctico de la educación, han ido modificándose con el pasar de los años y adaptándose a los intereses ciudadanos, todo esto, gracias acuerdos multilaterales de carácter internacional como el de la ONU del 2006 en cuanto a los derechos de las personas con discapacidades, el cual fue el artífice de la modificación de los marcos legales nacionales con lo cual estos principios globales de equidad se posicionaron en sus respectivos nichos. Con esto, se logró que las personas con discapacidades tengan acceso a la educación, y, permanencia, participación y educación continua hasta conseguir sus metas personales, en especial, de las personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad o exclusión histórica (González-Encalada et al., 2024)

En el concierto mundial de la educación, la Declaración de Salamanca de 1994 estableció que todas las instituciones de educación tienen la obligación de recibir a las personas con discapacidades como sus estudiantes, sin cribar su status socioeconómico, o condiciones físicas o cognitivas que mengüen su desarrollo personal y social en el contexto de la educación. La declaración enfatiza que es a través de la educación inclusiva que se logra romper estereotipos segregacionistas y crear comunidades amigablemente acogedoras.

La Agenda 2030 para la educación en su objetivo de desarrollo sostenible son quienes robustecen este objetivo, colocando a la educación inclusiva como el dinamizador de desarrollo justo y democrático

en el mundo (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020)

Por su parte, la Carta Magna del Ecuador diseñada en el 2008, establece que la educación es un derecho irrenunciable de todos y una obligación ineludible e inexcusable del Estado. Esta Carta estableció la hoja de ruta para lograr una sociedad éticamente solidaria y comprometida con el otro ya que tiene como objetivo eliminar las barreras que discriminan a los vulnerables, este objetivo se ancla en instrumentos esenciales como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus respectivos apartados normativos (Martínez Ordoñez et al., 2025)

Empero, según estudios sobre el fenómeno que ocupa la presente investigación, señalan que a pesar del sólido andamiaje normativo que entrama rizomáticamente a la educación para que esta sea inclusiva, se presenta inevitablemente una brecha de acción e implementación, es decir, existe una dislocación entre la teoría y la práctica a nivel de la Educación General Básica (EGB).

Diversas investigaciones revelan que existen barreras estructurales que afectan la educación inclusiva como el acceso limitado a los centros escolares y la formación especializada de los profesores en el campo de la educación inclusiva y sus diversas ramas interactuantes, esto ocasiona que la aplicación de los principios inclusivos sean dispares en el país (González-Encalada et al., 2024)

La diversidad áulica debe ser atendida desde la vera de la ética de la comprensión tomando en consideración que los alumnos son personas y por tanto son heterogéneamente miembros de un conjunto homogéneo (personas-alumnos-niños) que presentan sus particularidades sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, y por supuesto, particularidades en la forma y tiempos de aprender. Desde esta amalgama de características la inclusión educativa supone, además de incorporar a todos los niños al proceso educativo, el modificar las políticas, culturas y prácticas escolares que permitan solapar aquellos obstáculos que limitan el aprendizaje y

la participación de los niños (Flores Jaramillo et al., 2023)

El primer año de EGB es, sin lugar a dudas, uno de los territorios más complejos de transitar como profesores y administradores de la educación en esta redefinición de la inclusión. Esto se debe a que el umbral del primer año de EGB requiere de adaptabilidad del currículo que el sistema no proporciona ya que eso es operativo. En este nivel es notoria la necesidad de especialistas en el campo del acercamiento alumno-aula-docente, esto deja al docente de ese nivel en una situación de “aislamiento profesional” frente a lo complejo que resulta el aula y su diversidad (Espejo & Saona, 2025, p. 2)

Las barreras curriculares son de los retos más complejos de batallar con relación a la inclusión en Ecuador, empero de que el currículo ha mejorado, sin embargo, existen brechas con relación a la incorporación de enfoques inclusivos de forma holística. En palabras llanas se dice que esto ocasiona una conexión incipiente entre la concepción macro-curricular y la aplicación práctica en el salón de clases. Esto conlleva a una práctica muy cómoda de parte de los docentes que es la puesta en marcha de planes homogeneizadores con lo cual alejan del proceso de enseñanza y aprendizaje a los alumnos con discapacidades quienes no logran adaptarse a esas comodidades discriminatorias (Mero-Chávez et al., 2025)

En el mismo contexto, los docentes (de forma general) mantienen una actitud de inseguridad y escasez de conocimientos a pesar de que en teoría están predispuestos a trabajar con todos los niños, la realidad es la inconformidad que intrínsecamente tienen para lidiar con alumnos que presentan discapacidades, sumado a que, en las instituciones educativas de carácter público, ellos no cuentan con un profesor auxiliar o maestros sombras que coadyuven en el mejoramiento del proceso de aprendizaje de estos niños. Esto genera, sin lugar a dudas, una actitud de resistencia o apatía debido a la falta de recursos y por el miedo a un cambio de paradigma de tinte inclusivo, aunque, a la larga,

al aula de clase entran todos (Quisiguiña Reyes, 2025)

El eslabón más débil el sistema educativo ecuatoriano es el que tiene que ver con la formación continua de sus docentes, esto debido a que la oferta educativa de posgrado está enfocada en los niveles medio y con mayor énfasis en el nivel superior, además de generar estudios en sensibilización y aprendizaje de marcos legales que están muy bien aprender pero deberían ir a la par de la formación continua en el fenómeno de la educación inclusiva y sus estrategias y evaluación en el aula. En términos porcentuales esto significa que solamente entre el 30 y 35% de los programas están enfocados en métodos que abordan los problemas de lenguaje o discapacidades intelectuales, esto genera una diferencia del 50% entre lo que reza en la ley y lo que se presenta como realidad (Espejo & Saona, 2025)

Frente a todas estas limitaciones, el modelo pedagógico denominado, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se presenta como una alternativa que intenta eliminar o menguar las barreras en la educación. El DUA está fundamentado en la neurociencia, este invita a mirar diversas formas de representación y participación como el principio de diseño curricular que aborda la diversidad humana, con lo cual se eliminan los ajustes tardíos que en ocasiones lo que hacen es excluir al estudiante (Paucar Moreno et al., 2025)

Las instituciones educativas del país, en particular y con mayor tendencia, las de las zonas marginales de ciudades como Guayaquil, presentan retos que se agravan debido a la escasez de infraestructura apropiada y de recursos materiales (didácticos y de infraestructura). Con esto, la inclusión educativa se convierte en teoría sin la presencia de estructuras reales como rampas, señalizaciones de acceso y personal especializado para atender a los estudiantes con discapacidades. Esto da como resultado que la equidad escolar sea una utopía vestida de ética de la comprensión y por tanto no se cumpla el objetivo de la inclusión educativa (Caicedo Sevilla et al., 2025)

Así también, el implementar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) jueguen un papel fundamental. Esto si se logra disponer de capacitación continua docente y de una adecuada conectividad con el empleo de software adaptativos y herramientas digitales que disminuyan las barreras de aprendizaje; empero, en el país, el uso de estas herramientas es fragmentado y depende en gran medida de la autogestión de los profesores y directivos y no del gobierno nacional (Valenzuela Albornoz & Andrade Basurto, 2024)

Ante lo expuesto, el poder interpretar los territorios de la inclusión en la educación en el periodo 2025-2026 necesita de un análisis sistémico que entrame rizomáticamente la gestión de la institución, la formación del profesorado y el involucramiento de los padres de familia. Frente a esto, es preciso resaltar que la evidencia científica resalta que la inclusión es un compromiso ético indisoluble con la justicia social, que otorgue el valor real de la diversidad como el recurso pedagógico (humano) esencial para el logro de un aprendizaje sostenible y para la vida (Fonseca Miranda, et al., 2025)

Sin embargo, es preciso (aunque duele) recalcar que en muchas comunidades educativas del país, existen estigmas negativos hacia la diversidad (ya que la confunden con diversidad de las nuevas tendencias sociales), estereotipando la idea de que los niños con discapacidades se constituyen en una carga que atrasa el proceso de aprendizaje de los alumnos y aletarga el normal desarrollo del aula. El *modus operandi* para cambiar estas actitudes de algunos docentes requiere de un cambio en la matriz cultural que divorcien definitivamente las corroidas estructuras que perpetúan la discriminación y fomenten la praxis de una ética primera que es inclusiva y que camina los territorios de la otredad y cohabitan la ética de la dignidad (Duta-Toapanta et al., 2025; Dussel, 1983; Guwi, 2008; Iza Villacís, 2020; Lévinas, 2009)

En la EGB los niños que estudian en las zonas rurales e indígenas son los más discriminados por estas brechas. El desconocimiento de la normativa

y la falta de materiales pedagógicos y didácticos son barreras que atrasan el proceso educativo. En consecuencia, es menester del gobierno nacional el que refuerce el control para el cumplimiento de las normas y leyes que garantizan el derecho a la educación (Arcos Proaño et al., 2023). También, es preciso revisar los sistemas de evaluación ya que estos favorecen el progreso académico de forma estandarizada dejando al individuo y su proceso dentro de un promedio que es global. Es esta forma de medir a los alumnos lo que hace que se pase por alto las individualidades de los niños y que se estigmatice a uno u otro con la pseudo teoría de que “no puedo con él”. Toda persona tiene su reloj de aprendizaje que es individual y solo hay que saber llegar a él con las estrategias y herramientas adecuadas para el caso en particular. Con esto se consigue una educación más humana y democrática (Rojas-Avilés et al., 2020)

Las necesidades educativas especiales requieren que la EGB establezca protocolos de monitoreo que puedan detectarlas a tiempo, esto es una realidad que no existe en la mayoría de las instituciones educativas de EGB. La escasa comunicación entre los departamentos de consejería estudiantil (denominados DECE) y los servicios de salud genera respuestas improvisadas y tardías que limitan el avance de los alumnos en situación de vulnerabilidad (Martínez Ordoñez et al., 2025)

Para transitar los territorios de la inclusión educativa es preciso que las etiquetas estigmatizantes desaparezcan del contexto áulico, esto debido a que ellas ocasionan exclusión social y fracaso escolar. Se tiene que optar por la implementación de un modelo flexible en donde la diversidad sea la que, de color al aula como una cualidad inherente del ser humano, con esto se asegura que los niños tengan acceso a aprendizajes significativos, amigables y llenos de otredad dada la equidad (López & Lima, 2021)

Abrevando lo escrito, la revisión se presenta como una crítica de las tensiones y desafíos que distinguen la inclusión en el primer año de EGB. El propósito es proporcionar una guía que

facilite la transición de la integración formal a la inclusión sustantiva en el periodo 2025-2026, a través del análisis de los modelos educativos presentes en el aula, las actitudes del profesorado y las barreras curriculares (Torres Galves, 2025). El objetivo de estudio es interpretar los territorios de la educación inclusiva en el nivel de la Educación General Básica, desde el enfoque de la diversidad, tomando en consideración, las barreras curriculares y los modelos de aula inclusiva presentes en el contexto ecuatoriano, en el primer año de EGB en el año lectivo 2025-2026. Los objetivos específicos del estudio son:

- Identificar las barreras educativas curriculares que limitan la Educación General Básica enfatizada en la diversidad áulica en el primer año de EGB de una unidad educativa en el año lectivo 2025-2026
- Describir la actitud de los docentes del primer año de EGB de una unidad educativa con relación a la inclusión y su incidencia en la participación y resultados de los alumnos que presentan necesidades diversas en el año lectivo 2025-2026
- Estudiar los modelos de educación áulica inclusiva que se trabajan en las unidades educativas, contrastando prácticas, estrategias y recursos pedagógicos empleados por los docentes de ese nivel educativo y la teoría de los modelos de educación inclusiva.
- Interpretar la inclusión educativa en el primer año de EGB desde la integración de las barreras curriculares, la actitud de los docentes y los modelos de educación inclusiva, para la comprensión de la comprensión, tensión y resignificación de los territorios de inclusión desde la diversidad en el año lectivo 2025-2026

Cerrando la introducción, es preciso señalar que la reforma educativa tendrá éxito desde una visión sistémica que abarque modificaciones técnicas y compromisos políticos y éticos de la sociedad y los gobiernos en conjunto. La inclusión educativa como proceso es un proyecto de democratización que trata de transformar la escuela en un lugar amigable en donde todos puedan cohabitar en

los territorios de la diversidad (Duta-Toapanta et al., 2025)

## METODOLOGÍA

Fue una investigación de revisiones bibliográficas, sistemática y de carácter descriptiva y documental (Katayama Omura, 2014). Se fundamentó en el análisis de fuentes primarias y secundarias dentro del contexto de la inclusión educativa en la EGB en Ecuador (Sandín Esteban, 2003). Con un enfoque cuantitativo-interpretativo, estuvo orientada en la comprensión del fenómeno social de la significación de las narrativas normativas y experiencias pedagógicas documentadas en artículos científicos actualizados (Denzel & Lincoln, 2016). Se utilizó el método analítico-sintético tratando de categorizar los textos en sus rizomas fundamentales -políticas, actitudes y modelos- y, luego, entramarlos bajo una óptica global para cumplir los objetivos establecidos para el estudio del año escolar 2025-2026 (Flick, 2015; Friese, 2012; Kvale, 2019; Vasilachis de Gialdino, 2006)

Se utilizó el protocolo PRISMA (Page et al., 2021), con lo cual se garantizó la fiabilidad y validez del proceso. Se realizaron búsquedas en bases de datos científicas y repositorios institucionales (Scielo, Redalyc, Scopus, Dialnet, Latindex, Google Académico), se emplearon buscadores Booleanos en español e inglés: inclusión educativa AND EGB AND Ecuador, Barreras curriculares AND diversidad áulica, formación docente AND NEE. La búsqueda arrojó 242 documentos inicialmente potenciales, se sumó los registros oficiales del Ministerio de Educación, la Constitución, LOEI y organismos internacionales como la UNESCO, ONU y Carta Universal de los Derechos humanos.

Se eliminaron 82 registros duplicados a través de Mendeley; luego, se analizaron los títulos y resúmenes de los 190 documentos, se aplicaron criterios de exclusión con lo cual se apartaron 79 documentos ya que no estaban alineados a la EGB, no pertenecían al contexto escolar institucionalizado, o, carecían de sustento

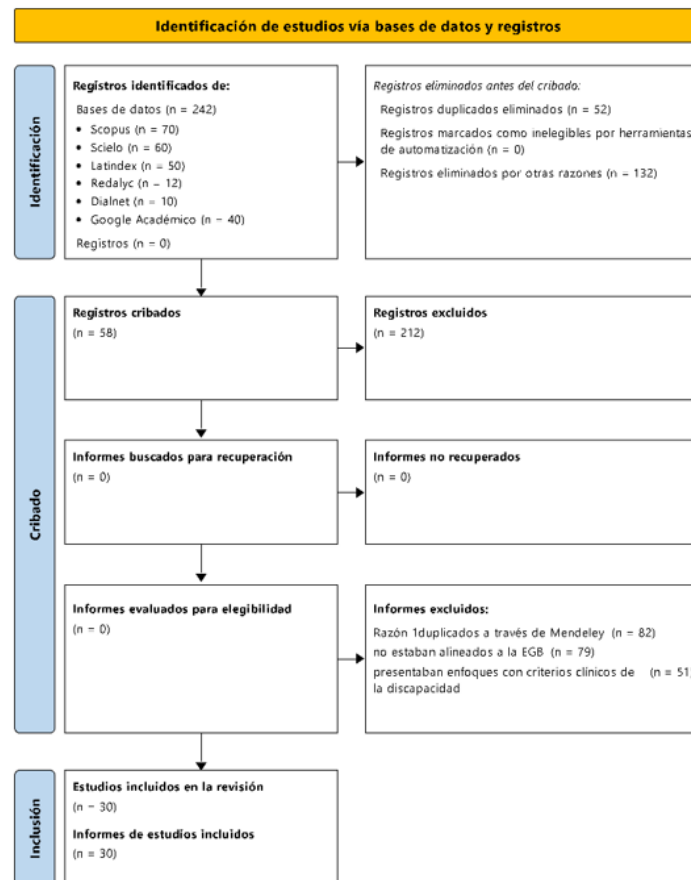
teórico robustos. Se cribaron los estudios que se sujetaban a las categorías de análisis como fueron los de correspondencia entre Marco Legal y praxis pedagógica (Friese, 2012).

Se evaluaron 83 documentos a texto íntegro sujetos a los criterios de inclusión: publicaciones entre 2015 y 2025, investigaciones realizadas en el Ecuador y en la región, estudios con evidencia empírica o análisis normativo riguroso sobre las barreras presentes y las actitudes docentes. Se discriminaron 51 artículos ya que presentaban enfoques con criterios clínicos de la discapacidad lo cual ya era discriminatorio para este estudio, con esto se garantizó la idoneidad del corpus para una interpretación educativa social (Sandín, 2003)

La fase de inclusión estuvo determinada por una muestra de 30 documentos que se ajustaron a los criterios de inclusión, metodologías y pertinencia temática requerida. Se sistematizó y categorizó con la herramienta ATLAS. ti 26 y se realizó una matriz de congruencia para el análisis documental que integraron categorías como: año, país, dimensiones de inclusión, principales hallazgos y desafíos encontrados.

Se procesaron los datos en una hoja de cálculo de Excel para la clasificación y ATLAS.ti para la codificación sistemática y generación de redes rizomáticas (semánticas).

**Figura 1.**  
*Identificación de datos*



**Nota:** Para la selección de los artículos se utilizaron criterios mencionados en la metodología y el método PRISMA (<https://prismaflow-studio.netlify.app/>)

## RESULTADOS

Los resultados que arrojó el estudio ponen en evidencia un rizoma de progresos normativos y estadísticos con relación a realidades en el salón de clases caracterizados por restricciones

estructurales. Se organizaron los resultados acordes a las categorías de análisis y las dimensiones críticas: obstáculos curriculares encontrados, estado de la formación continua de los docentes con relación a la diversidad y la evolución de la matrícula.

**Tabla 1.**

*Matriz de congruencia de los estudios revisados*

Nombre del Artículo	Objetivo General	Metodología	Resultado Principal	Discusión	Conclusión Principal
<b>Avances y desafíos de la inclusión educativa en Ecuador</b>	Analizar críticamente los avances y perspectivas de la inclusión desde la normativa vigente.	Descriptiva con enfoque mixto (observación y entrevista).	Existencia de un sólido andamiaje normativo, pero persistencia de barreras estructurales.	Discrepancia entre el discurso legal y la sensibilización docente.	La inclusión exige reformas estructurales profundas y formación docente específica.
<b>Inclusión educativa y dificultades del lenguaje en EGB</b>	Analizar la preparación docente y estrategias para atender dificultades del lenguaje.	Revisión bibliográfica cualitativa.	Las estrategias multisensoriales son efectivas pero se aplican de forma heterogénea.	Brecha entre la cobertura de capacitación y la profundidad técnica de los docentes.	Se requiere la institucionalización de protocolos de tamizaje en los primeros años.
<b>Retos de la educación inclusiva en EGB ecuatoriana</b>	Analizar los desafíos de la inclusión en el nivel de educación básica.	Descriptivo-documental (análisis de 15 artículos).	El currículo actual carece de estrategias específicas para abordar la diversidad áulica.	Desconexión entre el diseño curricular y su implementación práctica.	Es imperativo un esfuerzo conjunto para superar barreras culturales y materiales.
<b>El rol docente en la construcción de una educación inclusiva</b>	Evidenciar la relevancia del rol docente como mediador y garante de derechos.	Cualitativa, documental y reflexiva.	Las actitudes docentes determinan el éxito de las prácticas inclusivas por encima de la norma.	La inclusión no es solo acceso físico, sino participación activa y aprendizaje significativo.	La formación continua y el compromiso ético son determinantes para la realidad pedagógica.
<b>Percepciones a una educación inclusiva en Ecuador</b>	Analizar la política de inclusión y su relación con el accionar pedagógico.	Inductiva-deductiva e investigación bibliográfica.	Los docentes presentan deficiencias conceptuales sobre qué es la inclusión educativa.	Persiste la brecha de discriminación a pesar de estar alineados a parámetros internacionales.	La innovación pedagógica nace de la iniciativa docente ante la rigidez del sistema.

*Nota:* adaptado de los artículos seleccionados.

El primer hallazgo que resalta es la progresión cuantitativa de la inclusión.

Según datos oficiales, la matrícula de los niños con discapacidades ha sufrido una evolución positiva con relación al número de alumnos

matriculados, alcanzando su pico histórico en el 2023-2024. Sin embargo, el acceso de los niños al sistema de educación formal no se traduce a una inclusión real, es tan solo la inserción al sistema (Baque-Jiménez et al., 2025, p. 682; Yáñez Escobar et al., 2025, p. 706)

**Tabla 2**  
*Distribución y clasificación de los educandos discapacitados en Ecuador (2023-2024)*

Categoría	Indicador / Tipo	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
<b>Género</b>	Mujeres	30.288	59,77
	Hombres	20.388	40,23
<b>Nivel Educativo</b>	Inicial	1.850	3,65
	Educación General Básica (EGB)	15.824	31,23
	Bachillerato	32.914	65,07
<b>Tipo de Discapacidad</b>	Intelectual	26.556	52,40
	Física	10.414	21,10
	Autismo	3.178	6,27
	Auditiva	3.070	6,05
	Visual	2.910	5,74

*Nota.* Adaptación de los datos que emergen de las estadísticas oficiales de datos del Min. De Educación del Ecuador (Baque-Jiménez et al., 2025; Yáñez Escobar et al., 2025).

Análisis: los datos encontrados señalan que la discapacidad intelectual es la condición más recurrente, esta constituye el 52% de los estudiantes que están en el sistema educativo. Esto conlleva la realización de adaptaciones curriculares que tiene que realizar los docentes del primer año de EGB muchas veces sin el apoyo de pedagogos o psicólogos expertos en educación inclusiva y discapacidades; también, es notorio el hecho de que el 3,65% de las matrículas inclusivas se encuentran en el nivel inicial y no en EGB (31, 23%), da la pauta que existe una brecha en la intervención temprana y el diagnóstico pertinente y a tiempo. Esto acarrea que el sistema educativo responda de manera tardía frente a las necesidades presentes en los alumnos (Yáñez Escobar et al., 2025, p. 703; Baque-Jiménez et al., 2025, p. 682).

Detección de barreras estructurales y curriculares Para dar cumplimiento al primer objetivo específico, se puede colegir que el currículo nacional si bien en la teoría es flexible (LOEI), en realidad es percibido como un instrumento

rígido y uniformador. Los obstáculos críticos siguen siendo los de acceso físico y de corte pedagógico: escasos de material didáctico institucional (adaptado), falta de tecnologías de apoyo, dislocación teórico-práctico entre el diseño macro-curricular y la realidad latente en las aulas (Mero-Chávez et al., 2015; Arcos Proaño et al., 2023)

La hipernormatividad ecuatoriana presenta un macro-espejo de inclusión que desdibuja la realidad presente en el contexto educativo. Mientras el Ministerio de Educación (MINEDUC-2023-00064-A) dicta normativas a seguir y ejecutar, estas dependen de la interpretación subjetiva del director distrital e institucional de turno, esto ocasiona que exista una aplicación antojadiza del derecho a la igualdad y equidad dentro del plano de la inclusión. Estudios realizados en Guayaquil y zonas de Manabí, señalan enfáticamente que las escuelas públicas carecen de adaptaciones básicas para el acceso de las personas con discapacidades físicas, esto disminuye de manera sustancial la llamada inclusión y la convierte en una inclusión

simbólica (Hernández Pico & Samada Grasst, 2021; Caicedo Sevilla et al., 2025; Martínez Ordoñez et al., 2025)

#### Actitud de los docentes frente a la inclusión

Para dar cumplimiento al segundo objetivo, se identifica como un factor crítico la actitud de los docentes, misma que es determinante para el éxito o fracaso de la inclusión áulica. Los resultados encontrados enfrentan la normativa con una ambivalencia ética o estética de la ética que permea la moral. Existe una aceptación teórica de la inclusión educativa (frente a las cámaras) y una resistencia sostenida y práctica significativa al exigirse a los docentes una transformación profunda de su praxis pedagógica. Esta resistencia está dada (de forma amigable) por el miedo a lo desconocido, la inseguridad técnica que tiene los

profesores y una arraigada teoría (oculta) de que los estudiantes con discapacidades son una carga para el profesorado ya que aletargan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Duta-Toapanta et al., 2025; Quisiguiña Reyes, 2025)

Se pudo observar que la disposición de los profesores está dada de manera intrínseca según su nivel de información y cumplimiento de las políticas establecidas. Es evidente que cuando los docentes desconocen los protocolos y procesos a seguir o, cuando no cuentan con los recursos pedagógicos y formativos, su actitud es la homogeneización del proceso educativo, dicho de otra manera, ellos tratan de estandarizar el aula evitando con eso las adaptaciones curriculares dada la complejidad epistemológico-psicológico-didáctico de las mismas (Vargas et al., como se citó en Quisiguiña Reyes, 2025)

**Tabla 3**

*Nivel de información y aplicación de políticas inclusivas en la práctica diaria de los docentes*

Frecuencia de aplicación	Número de docentes (n)	Porcentaje (%)
Siempre	4	20
Casi siempre	6	30
Ocasionalmente	8	40
Casi nunca	2	10
Nunca	0	0
<b>Total</b>	20	100

*Nota.* Adaptado de los datos de la encuesta aplicada a profesores de EGB (Quisiguiña Reyes, 2025)

Análisis: los resultados son enriquecedores para el estudio, el 20% de profesores asegura que tiene conocimiento y aplica de manera ininterrumpida las normativas inclusivas dadas por los estamentos gubernamentales.

El 40% indica que cumple la normativa ocasionalmente con lo cual expresan una actitud simbólica o reactiva. Esta evidencia empírica permite colegir que los docentes que se encuentran dentro del rango porcentual consideran que la inclusión no es un procedimiento natural sino una demanda externa que deben cumplir y por eso lo hacen de manera fragmentada, la cual depende de las exigencias institucionales

o la presencia de situaciones críticas en el salón (Quisiguiña Reyes, 2025)

Los docentes que perciben los problemas de aprendizaje como barreras extrínsecas al sistema mantienen una actitud intermitente la cual empeora el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta creencia de que los niños con discapacidades son un obstáculo para el desarrollo normal del proceso áulico, está tan presente como en los años 80-90 del siglo pasado. Esto, a priori hace que el docente disminuya sus expectativas de que esos niños puedan tener éxito en su etapa escolar (la profecía autocumplida), ante esto, excluyen a los estudiantes con discapacidades de las

asignaciones del aula perpetuando los ciclos de exclusión que el propio sistema educativo tiene como pedigrí identitario (Ainscow, como se citó en Duta-Toapanta, 2025)

En el mismo contexto pero desde otra vera, se identificó que la actitud de los docentes se ve afectada por su individualismo y autonomía de cátedra. En algunas instituciones de EGB, los docentes se aíslan para cumplir con su ejercicio docente y se resisten a trabajar colaborativamente con equipos que son especialistas en educación inclusiva y en niños con discapacidades (UDAI/ DECE), así como tampoco les agrada trabajar con sus pares. Esta forma de trabajar desde el silencio y la negación frente a la realidad presente con los alumnos que presentan discapacidades se suele justificar por falta de tiempo o sobrecarga administrativa, cuando en realidad lo que se puede evidenciar es la escasa formación ética-humana del docente (Giraldo de López et al., 2025; Lara, como se citó en ASCE, 2025)

Por último, es positivo el panorama de la formación continua. Algunos estudios señalan que, tras llevarse a cabo procesos de formación continua en DUA y sensibilización ética, los porcentajes de buena actitud frente a la inclusividad son notables. Esto demuestra que esas actitudes negativas que presentan los profesores sufren modificaciones positivas cuando se empoderan de estrategias, técnicas y herramientas dadas desde el apoyo institucional (Reincisol, 2025; Caicedo Sevilla et al., 2025)

Los modelos de aula inclusiva y los recursos pedagógicos

Los resultados señalan que el DUA es reconocido teóricamente como un modelo muy eficaz para eliminar barreras. Empero, su aplicación en el primer año de EGB es escasa y se da en contadas ocasiones. Los profesores que logran resultados positivos emplean estrategias multisensoriales y recursos visuales como pictogramas, aunque estos suelen ser gestionados por iniciativa propia y no por provisión estatal (Paucar Moreno et al.,

2025, p. 182; Espejo & Saona, 2025, p. 87; Crespín Muñoz, 2024, p. 88)

Interpretar y resignificar los territorios de la inclusión educativa

Cuando se combinan estos resultados con los obstáculos curriculares, se concluye que la actitud del maestro es el factor clave del currículo. Incluso si este es muy flexible, se llevará a cabo de manera estricta si la actitud es de miedo o rechazo. Por lo tanto, en el año académico 2025-2026, si se desea realizar una intervención en alguna unidad educativa, esta tiene que enfocarse en dar apoyo emocional y capacitación técnica a los docentes, cambiando la percepción de la diversidad de ser una “carga” a convertirse en una “oportunidad para innovar” (Rojas-Avilés et al., 2020, p. 75; Quisiguiña Reyes, 2025, p. 112).

Lograr una verdadera inclusión educativa no debe ser nunca un objetivo a cumplir, sino, una respuesta ética y de otredad frente a las realidades presentes en la sociedad. Esto es posible desmitificando la educación y convirtiéndola en el sostén de la sociedad que mira a sus niños desde una ética de la dignidad, con esto se aprecia la diversidad como el motor de aprendizaje.

Cuando se combinan estos resultados con los obstáculos curriculares, se concluye que la actitud del maestro es el factor clave del currículo. Incluso si el currículo es muy flexible, se llevará a cabo de manera estricta si la actitud es de miedo o rechazo. Así pues, para el año escolar 2025-2026, lo más importante en las intervenciones de las instituciones educativas debe ser guiar emocional y técnicamente al maestro, cambiando su visión de la diversidad de una “carga” a una “oportunidad para innovar” (Rojas-Avilés et al., 2020, p. 75; Quisiguiña Reyes, 2025, p. 112).

La inclusión efectiva no es una meta alcanzada, sino un compromiso ético que exige la desmitificación de la educación y el abandono de las etiquetas diagnósticas para valorar la diversidad como el capital motor del aprendizaje

(López & Lima, 2021, p. 556; Quevedo-Álava et al., 2020).

## DISCUSIÓN

Al tratar de comprender los territorios de la inclusión educativa en el país y en la EGB se nota un antagonismo de corte dialéctico entre la realidad áulica y lo normativo institucional y de país. Mientras Torres Galves (2025) y Martínez Ordoñez et al. (2025) coinciden en que el país posee un marco jurídico muy robusto en la región sustentados en la Carta Magna con relación a la inclusión, los autores Hernández Pico y Samada Grasst (2021), son firmes al emitir una crítica acerca de la hipernormatividad la cual no dialoga con los cambios dialécticos de la cultura contemporánea, resultando esto insignificante si de inclusión se pretende hablar. Esto es dado porque mientras existen cuerpos legales muy sólidos, la interpretación de los gestores y administradores de la cosa educativa en las instituciones educativas es subjetiva, provocando esto una fragmentación a nivel global en el país.

Yáñez Escobar et al., (2025) estudiaron longitudinalmente los datos de matriculación y determinaron que existe un incremento constante en cuanto al acceso físico de los niños que ingresan al sistema educativo formal, empero, Baque-Jiménez et al., (2025) sostienen que es preciso interpretar meticulosamente estas métricas ya que un índice de promoción del 97% no asevera que exista una buena calidad educativa si como tampoco una participación activa. Frente a esto, Maqueira Caraballo et al., (2023) y Arcos Proaño et al., (2023) se adhieren a esta perspectiva, argumentando que la inclusión debe ir más allá de la sola presencia de estudiantes discapacitados y más bien tiene que centrar su atención en eliminar aquellas barreras pedagógicas que son más limitantes que las físicas.

Según Mero-Chávez et al., (2025) y González Encalada et al., (2024) el currículo ecuatoriano no posee tácticas establecidas que traten la diversidad en el salón de clases teniendo que

improvisar los docentes frente a esta situación, en tanto, López & Lima (2021), plantean que la rigidez de los contenidos anula la creatividad del docente. Desde su vera, Paucar Moreno et al., (2025) aseguran que el DUA es el único camino para hacer más amigables estos territorios siempre y cuando estos sean institucionalizados y no individuales.

Con relación a la actitud docente, Tárraga Mínguez et al., (2021), señalan una predisposición teórica muy positiva de parte de los directivos y familiares, Quisiguiña Reyes (2025) y Duta-Toapanta et al., (2025), documentan una radical resistencia en la práctica, dada esta por el miedo a la soledad profesional y debido a los vacíos competenciales de los profesores. Mateo Ramírez et al., (2024) y Cedeño (2022) interceden en esta tensión señalando que la actitud que presentan algunos docentes no es un conato aislado, sino más bien una respuesta defensiva frente al sistema de formación continua que sigue siendo teoría.

Zambrano Lauzo (2023) Y Espejo Saona (2025) argumentan que la eficacia de las estrategias pedagógicas ponen en evidencia que las intervenciones lúdicas y multisensoriales aumentan sustancialmente el aprendizaje. Por su parte, Calle (2021) y Valenzuela Albornoz et al., (2024) encienden la alarma de que las TIC utilizadas como instrumento de equidad choca con la barrera de la brecha digital y la falta de formación específica; esto se puede traducir en que la nueva forma de exclusión puede ser precisamente las TIC. La perspectiva que nos ocupa es la que en este periodo 2025-2026 la inclusión educativa sea un proceso sistémico que leude en recursos, formación continua, una ética primera y una ética de la dignidad.

## CONCLUSIONES

Se concluye en las siguientes dimensiones: Ecuador posee un marco legal muy positivo y bien estructurado con relación a la inclusión educativa como un derecho inalienable; no obstante, en la EGB se sigue vislumbrado una

brecha crítica que oscila entre el 50% entre lo que dictamina la ley y lo que se realiza en los salones de clase e instituciones. Se determinó que el principal motivo para que exista esta disonancia es que existen obstáculos de orden estructural y falta de habilidades técnicas de los profesores para administrar solventemente la diversidad en términos lingüísticos e intelectuales.

La actitud de los docentes es el dinamismo que genera el éxito en la escuela; a pesar de existir el consenso de la narrativa inclusiva, esta de torna resistencia al saberse sobrecargado en términos de gestión administrativa y sin ser asistido por personal calificado como la UDAI o el DECE. Por consiguiente, para poder resignificar los territorios de la inclusión en el periodo 2025-2026, es pertinente atravesar los umbrales teóricos de sensibilización a programas de formación y capacitación técnica basados en el DUA.

El estudio longitudinal señala que, los índices en el incremento de las matrículas son muy positivo con relación al acceso, esto no garantiza en nada la equidad. Los diagnósticos tardíos dan cuenta que el primer año de EGB tiene que ser priorizado como el espacio para la detección temprana y la pronta intervención, dejando la visión deficitaria de “etiquetas” y mirando el horizonte áulico como un ecosistema que se adapta una y otra vez según la diversidad humana, siendo el camino a transitar en la pedagogía de este nivel educativo.

Para lograr una educación inclusiva, es preciso el compromiso desde las vertientes de la ética primera, de la dignidad, responsabilidad y comprensión que dialoguen recursivamente y de forma horizontal con el componente político de la comunidad escolar. Esta tarea es del profesor, sí; empero, el trabajo colaborativo y en equipos debe ser visto como una actividad responsable que requiere: recursos materiales adecuados, infraestructura accesible y por supuesto, la implicancia de las familias de forma activa. Ante lo expuesto, se concluye que, la vía para garantizar que la diversidad se convierta en el cimiento de una educación democrática y

sustentable es mediante la transformación de la cultura institucional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

Arcos Proaño, N., Garrido Arroyo, C., & Balladares Burgos, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607–6623. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6656](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656).

Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449..

Baque-Jiménez, O., Albuja-Tutivén, J., Veliz-Blacio, J., & Yáñez-Escobar, A. (2025). Análisis longitudinal de la educación inclusiva: estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Social Fronteriza*, 5(3), e706. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)706](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)706).

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUEHEM Educación.

Caicedo Sevilla, B. G., Flores De la Cruz, Y. A., Flores Morán, A. A., & Vallejo Andrade, C. G. (2025). Inclusión educativa en la educación general básica: estrategias y desafíos para garantizar la equidad escolar en Guayaquil. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2)..

- Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador. Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, 21(1)..
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008).
- Constitución de la República del Ecuador 2008.
- Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008).
- Constitución de la República del Ecuador 2008.
- Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008.
- Crespín Muñoz, J. A. (2024). Estrategias de intervención dirigidas a docentes para niños con dificultades de aprendizaje en la Unidad Educativa “San Benildo La Salle” [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27795>.
- Denzel, N., & Lincoln, Y. (2016). *Manual de Investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa. <https://doi.org/97884-9784-312-6>
- Dussel, E. (1983). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Duta-Toapanta, L. P., Asimbaya-Chaquinga, J. C., Cando-Musugando, M., Andrango-Analuisa, D. P., & Castellano-Valverde, J. J. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 95-110. <https://doi.org/10.53877/64mxab10>.
- Espejo, E., & Saona, R. V. (2025). Inclusión educativa y dificultades del lenguaje en EGB. *Revista Educativa*, 10(2), 34–50..
- Flick, U. (2015). *EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Madrid: Morata. <https://doi.org/978-84-7112-806-5>
- Flores Jaramillo, E., Flores Fiallos, S. L., & Flores Fiallos, A. L. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1936>.
- Fonseca Miranda, B. N., López Merino, M. E., & Revelo Chicaiza, P. A. (2025). Inclusión educativa y su marco legal: evaluación del cumplimiento de políticas de educación inclusiva y su impacto en las practicas pedagógicas en la educación básica. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.63969/vynjym42>.
- Friese, S. (2012). *ATLAS.ti. Métodos y Metodología de Investigación Cualitativa*. ATLAS.ti. Métodos y Metodología de Investigación Cualitativa: <https://atlasti.com/es/research-hub/metodos-y-metodologia-de-investigacion-cualitativa>
- González-Encalada, A., Sarango-Quezada, B., & Morocho-Uguña, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva: Caso Ecuador. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (Reincisol)*, 5(2), 45–60. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V5\(2\)45-60](https://doi.org/10.59282/reincisol.V5(2)45-60).
- Guwi, F. (2008). La asimetría del rostro. Entrevista a Emmanuel Lévinas. En A. A. Martos , *Emmanuel Lévinas: La filosofía como ética* (1er edición ed., pág. 292). Valencia: Publicacions de la Universitat de València. <https://doi.org/978-84-370-7199-2>
- Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 63-81. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v6i3.3456>.
- Ibarra García, M. E., & Chávez Pachay, R. M. (2015). Estudio sobre la situación actual del

- proceso de inclusión educativa en la parroquia San Mateo del cantón Manta y propuesta de guías de adaptación curricular [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS..
- Iza Villacís, V. (2020). “Heme aquí”: educar para la disponibilidad y la respuesta, una propuesta onto-teológica desde la ética de Emmanuel Lévinas. En V. Iza Villacís, & J. M. Peláez, *Hermenéutica, estética y (bio)política Reflexiones de problemáticas actuales* (Vols. 59-70, pág. 246). Cuenca: ABYA YALA. <https://doi.org/978-9978-10-413-2>
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <https://doi.org/ISBN 978-612-4050-75-6>
- Kvale, S. (2019). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. s/n: Morata. <https://doi.org/978-84-7112-630-6>
- Lévinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. (D. E. GUILLOT, Trad.) México: Siglo XXI. <https://doi.org/978-968-23-1850-4>
- López, J., Maurera, S., Serrano, V., & Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 6(Especial I), 66-82..
- Maqueira Caraballo, G. C., Guerra Iglesias, S., Martínez, R. I., & Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 270-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>.
- Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vines, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). *Inclusión educativa en el Ecuador: Avances, desafíos y perspectivas desde la Normativa Vigente*. Ciencia Latina..
- Mateo Ramírez, J. L., Lucín Lindao, L. M., Del Pezo Reyes, S. M., & Perero Borbor, B. E. (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).
- Mero-Chávez, K. A., Pazmiño-Castañeda, A. I., Pérez-Molina, I. Y., & Mendoza-Loor, S. K. (2025). Retos de la educación inclusiva en la educación general básica ecuatoriana. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educación), 12-18. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.308>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A..*
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/BMJ.N71>
- Paucar Moreno, J. P., Mero Baquerizo, C. A., & Macas Padilla, B. A. (2025). Adaptaciones curriculares en la universidad: Entre el desafío y la oportunidad docente. En M. T. Mite, K. A. Delgado, & J. M. Asanza (Comp.), *Innovación educativa y transformación del conocimiento en la era digital* (pp. 180-196). Ediciones Uleam..
- Quevedo-Álava, R. A., Pazmiño-Campuzano, M. F., & San Andrés-Laz, E. M. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo– Ecuador. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(2), 182-205..
- Quisiguiña Reyes, A. M. (2025). *Educación inclusiva y el desempeño de la práctica educativa de los docentes* [Tesis de Maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí]. Repositorio UNESUM..

- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 74-93. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>.
- Sandín Esteban , M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. (Primera ed.). Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana. <https://doi.org/8448137795>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill. <https://doi.org/84-481-3779-5>
- Torres Galves, G. D. (2025). Educación inclusiva y su marco legal en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(6), 1151-1161. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i6.9696>.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Unesco. (2025). *El derecho a la educación: qué debe saber*. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>
- URL: <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/Constitucion.pdf>
- URL: <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/Constitucion.pdf>
- Valenzuela Albornoz, R. C., & Andrade Basurto, E. G. (2024). Educación inclusiva en Ecuador: Propuesta desde las TIC. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14296](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14296).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. <https://doi.org/978-84-9784-173-3>
- Vásquez Sinmaleza, D. N. (2026). *Educación Inclusiva En La Educación Básica: Una Mirada Al Cambio Educativo En El Ecuador*. ASCE
- MAGAZINE, 5(1), 1106–1131. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.635>.
- Yáñez Escobar, A. H., Albuja-Tutivén, J., Veliz-Blacio, J., & Baque-Jiménez, O. (2025). Progresión de estudiantes con discapacidad en Ecuador 2009-2024. *Revista Social Fronteriza*, 5(3)