Revista Veritas de Difusão Científica
Recepção: 25-03-2025 Aprovação: 28-04-2025
DOI: https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.607

Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco del Sistema Nacional de Educación ecuatoriano

Lcdo. Ramón Antonio López Mera
ramona.lopez@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0000-6425-7129
Unidad Educativa Sucre Mieles

Ing. Roque Rubén Arteaga Gualán
https://orcid.org/0009-0008-1217-6624
rrag@hotmail.com
Investigador Independiente

Ing. Fátima Fernanda Arteaga Gualán, Mgtr
fatimaf.arteaga@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0002-2775-4438
Unidad Educativa Sucre Mieles

Lcdo. Víctor Javier Hernández Delgado
victor.hernandez@uesgg.edu.ec
https://orcid.org/0009-0007-2378-4089
Unidad educativa San Gabriel de Guachapelí

RESUMEN

La presente investigación analiza las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas para estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Sucre Mieles de Ecuador. Mediante un enfoque cualitativo, se estudiaron las concepciones, estrategias y adaptaciones curriculares desarrolladas por docentes de bachillerato, identificando barreras y facilitadores para su implementación efectiva. Los resultados revelan la coexistencia de diversas concepciones sobre inclusión, desde perspectivas centradas en la discapacidad hasta enfoques basados en la diversidad. Las prácticas más frecuentes son aquellas que requieren menor transformación de metodologías tradicionales, mientras persiste una brecha entre adaptaciones planificadas y efectivamente implementadas. Se identifican como principales barreras el elevado número de estudiantes por aula, la insuficiente formación docente especializada y la rigidez curricular. Los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente, flexibilizar marcos curriculares y consolidar sistemas de apoyo institucional para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: prácticas pedagógicas inclusivas, necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, educación inclusiva, Sistema Nacional de Educación ecuatoriano

Inclusive pedagogical practices for students with special educational needs within the framework of the Ecuadorian National Education System

ABSTRACT

This research analyzes inclusive pedagogical practices implemented for students with special educational needs at Sucre Mieles Educational Unit in Ecuador. Through a qualitative approach, conceptions, strategies, and curricular adaptations developed by high school teachers were studied, identifying barriers and facilitators for their effective implementation. Results reveal the coexistence of diverse conceptions about inclusion, from perspectives centered on disability to approaches based on diversity. The most frequent practices are those requiring minor transformation of traditional methodologies, while a gap persists between planned and effectively implemented adaptations. Main barriers identified include high student-teacher ratios, insufficient specialized teacher training, and curricular rigidity. Findings suggest the need to strengthen teacher training, make curricular frameworks more flexible, and consolidate institutional support systems to move toward truly inclusive education.

Keywords: inclusive pedagogical practices, special educational needs, curricular adaptations, inclusive education, Ecuadorian National Education System

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos y compromisos de los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en contextos donde la diversidad en el aula demanda transformaciones profundas en la práctica docente. En Ecuador, la evolución de las políticas educativas ha transitado desde un modelo segregacionista hacia paradigmas más inclusivos, consolidándose progresivamente en el marco normativo nacional (Arcos Proaño et al., 2023; Hernández Pico & Samada Grasst, 2021). Este proceso de transformación no ha estado exento de complejidades, especialmente cuando se trata de materializar estos principios inclusivos en prácticas pedagógicas efectivas dentro del aula.

Las necesidades educativas especiales (NEE) requieren respuestas educativas específicas que, sin embargo, deben desarrollarse en entornos cada vez menos restrictivos, promoviendo la participación plena de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Álvarez, 2023; Guerrero & Moreira, 2022). A pesar de los avances normativos y conceptuales, existe una brecha significativa entre el marco legal establecido y la realidad de las aulas ecuatorianas, donde los docentes enfrentan múltiples retos para implementar prácticas verdaderamente inclusivas (Castro et al., 2024; Jaramillo et al., 2024).

El contexto educativo ecuatoriano presenta particularidades que condicionan la implementación de la educación inclusiva. Factores como la formación docente insuficiente en temas de inclusión, la limitada disponibilidad de recursos especializados y las concepciones tradicionales sobre el aprendizaje constituyen barreras que dificultan la atención adecuada a estudiantes con NEE (Villavicencio et al., 2023). Sin embargo, diversas investigaciones han documentado experiencias exitosas de prácticas pedagógicas inclusivas que, adaptadas al contexto nacional, han logrado promover aprendizajes significativos en entornos diversos (Ajila et al., 2024; Álava et al., 2020).

En este marco, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ha emergido como un enfoque prometedor para atender la diversidad en las aulas ecuatorianas, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y compromiso que facilitan el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes (Pincay-Reyes & Cedeño-Tuárez, 2023). Asimismo, estrategias como las adaptaciones curriculares, el trabajo colaborativo y la evaluación diferenciada han demostrado ser herramientas valiosas para los docentes que buscan responder efectivamente a la diversidad de sus estudiantes (Santín et al., 2024; Merizalde et al., 2024).

La presente investigación se propone analizar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el sistema educativo ecuatoriano, identificando factores facilitadores y obstaculizadores en su desarrollo, así como su impacto en el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. A través de este estudio, se busca contribuir a la construcción de conocimiento en torno a modelos pedagógicos inclusivos adaptados al contexto nacional, que permitan avanzar hacia un sistema educativo más equitativo y de calidad para todos los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Evolución del concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva ha experimentado una significativa evolución conceptual en las últimas décadas, transitando desde perspectivas centradas en la integración física de estudiantes con discapacidad hacia enfoques más comprensivos que reconocen la diversidad como un valor inherente al proceso educativo. Caraballo et al. (2023) señalan que este cambio paradigmático implica superar la visión de "estudiantes con problemas" para adoptar una perspectiva de "barreras para el aprendizaje y la participación" que pueden ser modificadas mediante prácticas educativas adecuadas.

En el contexto ecuatoriano, esta evolución conceptual se ha manifestado en cambios sustanciales en el marco normativo. Hernández Pico y Samada Grasst (2021) destacan cómo la Constitución de la República del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Intercultural han establecido el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, sin discriminación alguna. Por su parte, Jaramillo et al. (2024) analizan el desarrollo histórico de la normativa educativa ecuatoriana, identificando hitos significativos en la progresiva incorporación de principios inclusivos a la legislación nacional.

Marco normativo de la educación inclusiva en Ecuador

El sistema educativo ecuatoriano ha experimentado importantes transformaciones en su marco normativo relacionado con la educación inclusiva. Arcos Proaño et al. (2023) señalan que la Constitución de la República del Ecuador de 2008 establece en su artículo 47 el derecho a una educación que desarrolle las potencialidades y habilidades de las personas con discapacidad, garantizando su inclusión en los establecimientos educativos regulares. Este mandato constitucional se complementa con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que, según Hernández Pico y Samada Grasst (2021), establece la educación inclusiva como un principio fundamental del sistema educativo nacional.

Adicionalmente, el Reglamento a la LOEI establece disposiciones específicas para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, contemplando medidas de apoyo, adaptaciones curriculares y flexibilidad en la evaluación (García, 2021). Castro et al. (2024) destacan también la existencia de acuerdos ministeriales y normativas técnicas emitidas por el Ministerio de Educación que regulan aspectos específicos de la inclusión educativa, como la detección y derivación de estudiantes con NEE, así como la implementación de adaptaciones curriculares.

Necesidades educativas especiales: conceptualización y tipología

El concepto de necesidades educativas especiales ha experimentado transformaciones significativas en el ámbito educativo. Álvarez (2023) define las NEE como "las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos específicos". Esta definición supera visiones centradas exclusivamente en el déficit para adoptar una perspectiva más contextual, donde las NEE surgen de la interacción entre las características del estudiante y las condiciones educativas.

En el contexto ecuatoriano, según Loor y Valdivieso (2020), las NEE se clasifican en dos grandes categorías: asociadas y no asociadas a la discapacidad. Las primeras incluyen discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual, psicosocial, así como trastornos del espectro autista y múltiples discapacidades. Las no asociadas a la discapacidad comprenden dificultades específicas de aprendizaje, trastornos de comportamiento, situaciones de vulnerabilidad y dotación superior. Arteaga et al. (2025) enfatizan la importancia de esta clasificación para la planificación e implementación de respuestas educativas adecuadas.

Prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto educativo

Las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen el conjunto de acciones, estrategias y metodologías que los docentes implementan para responder a la diversidad en el aula. Aparicio et al. (2023) las definen como "actuaciones planificadas y sistemáticas que buscan eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, facilitando el progreso de todos los estudiantes". Estas prácticas trascienden la mera adaptación de actividades para estudiantes con NEE, promoviendo entornos de aprendizaje flexibles y accesibles para todos.

En este contexto, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) emerge como un enfoque fundamental para el desarrollo de prácticas inclusivas. Guerrero y Moreira (2022) describen el

DUA como un marco que busca minimizar las barreras y maximizar el aprendizaje proporcionando múltiples medios de representación, acción, expresión y compromiso. Pincay-Reyes y Cedeño-Tuárez (2023) destacan la implementación de este enfoque en escuelas ecuatorianas, enfatizando su potencial para transformar las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva.

Estrategias metodológicas para la atención a la diversidad en el aula

La implementación efectiva de la educación inclusiva requiere una diversificación de las estrategias metodológicas utilizadas en el aula. Santín et al. (2024) identifican diversas estrategias que han demostrado ser efectivas en la atención a estudiantes con TDAH en escuelas públicas ecuatorianas, como el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el uso de organizadores gráficos. Por su parte, Merizalde et al. (2024) destacan el potencial de las metodologías activas para fomentar el aprendizaje significativo en contextos diversos, promoviendo la participación y el protagonismo de todos los estudiantes.

En relación con las adaptaciones curriculares, Briones-Bermeo y Pinargote-Macías (2024) señalan la importancia de desarrollar adaptaciones significativas y no significativas que respondan a las necesidades individuales sin comprometer los objetivos de aprendizaje fundamentales. Estas adaptaciones pueden referirse a metodologías, recursos, tiempo, espacio y evaluación, configurando respuestas educativas personalizadas.

El rol docente en la implementación de prácticas inclusivas

El docente constituye un agente fundamental en la implementación efectiva de prácticas pedagógicas inclusivas. Villavicencio et al. (2023) analizan los desafíos que enfrentan los docentes ecuatorianos en este ámbito, identificando factores como la insuficiente formación inicial, la sobrecarga laboral y las concepciones tradicionales sobre la enseñanza como barreras significativas. Frente a estos desafíos, Kammerer y Acevedo (2022) destacan la importancia de

la reflexión sobre la práctica y la colaboración entre profesionales como estrategias para el desarrollo profesional docente en contextos inclusivos.

La formación docente emerge como un elemento crítico para la mejora de las prácticas inclusivas. Arteaga et al. (2025) presentan los resultados de un proyecto de capacitación docente orientado a fortalecer competencias para la educación inclusiva, evidenciando mejoras significativas en las prácticas de aula y en las actitudes hacia la diversidad. Estas iniciativas se alinean con lo señalado por Álava et al. (2020), quienes enfatizan la necesidad de programas formativos que combinen aspectos teóricos y prácticos, promoviendo un cambio en las concepciones sobre la diversidad y la inclusión.

Experiencias exitosas de educación inclusiva en Ecuador

Diversas investigaciones han documentado experiencias exitosas de educación inclusiva en el contexto ecuatoriano. Ajila et al. (2024) describen casos de implementación efectiva de programas inclusivos en diferentes regiones del país, identificando factores facilitadores como el liderazgo directivo comprometido, la colaboración entre profesionales y la participación de las familias. En esta misma línea, Jiménez et al. (2024) analizan experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas, destacando prácticas innovadoras que han permitido superar barreras institucionales y actitudinales.

Cervantes Heras y Mora Higuera (2023) presentan una experiencia de diferenciación educativa como estrategia inclusiva para fortalecer la competencia comunicativa en inglés, demostrando que las prácticas inclusivas pueden beneficiar a todos los estudiantes, no solo a aquellos con NEE. Estas experiencias evidencian que, a pesar de los desafíos existentes, es posible desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas efectivas en el contexto del sistema educativo ecuatoriano.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que según Álvarez (2023) resulta particularmente adecuado para estudiar fenómenos educativos complejos como las prácticas pedagógicas inclusivas, permitiendo comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos construyen en torno a ellas. Este enfoque posibilitó una aproximación holística al objeto de estudio, atendiendo a las particularidades del contexto y a la multiplicidad de factores que intervienen en la implementación de prácticas inclusivas.

Se optó por un diseño de estudio de caso, metodología que Castro et al. (2024) destacan como especialmente pertinente para analizar la realidad educativa en contextos específicos. Este diseño permitió examinar en profundidad las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en un entorno educativo concreto, considerando las interacciones entre sus protagonistas y las condiciones contextuales que las facilitan o dificultan.

La investigación adoptó un carácter descriptivo-interpretativo, buscando no solo identificar las prácticas pedagógicas presentes, sino también comprender sus significados, implicaciones y potencialidades para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Este abordaje se alineó con la perspectiva de Jiménez et al. (2024), quienes enfatizan la importancia de estudiar las prácticas inclusivas considerando tanto sus dimensiones objetivas como subjetivas.

Contexto de la investigación

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Sucre Mieles, institución educativa pública ubicada en la región costa del Ecuador. Esta institución, fundada en 1982, ofrece educación en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato, atendiendo aproximadamente a 850

estudiantes provenientes de diversos contextos socioeconómicos, predominantemente de nivel medio-bajo. La institución se caracteriza por su compromiso con la educación inclusiva, habiendo desarrollado en los últimos años diversas iniciativas orientadas a mejorar la atención a la diversidad.

El contexto específico de la investigación fue el segundo año de Bachillerato, paralelo A, un grupo que representa la diversidad característica del sistema educativo ecuatoriano. Este paralelo fue seleccionado considerando que en el nivel de Bachillerato se intensifican los desafíos para la implementación de prácticas inclusivas, debido a la mayor especialización curricular y a la presión por el cumplimiento de estándares académicos, como señalan Briones-Bermeo y Pinargote-Macías (2024).

Participantes

Los participantes de la investigación incluyeron:

1. **Estudiantes**: El estudio abarcó a los 31 estudiantes que conforman el 2do de Bachillerato paralelo A de la Unidad Educativa Sucre Mieles, cuyas edades oscilan entre 16 y 18 años. Entre ellos, se identificaron tres estudiantes con necesidades educativas especiales formalmente diagnosticadas: uno con discapacidad visual parcial, uno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y uno con dificultades específicas de aprendizaje. Adicionalmente, el grupo presentaba una notable diversidad en términos de estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y contextos sociofamiliares.
2. **Docentes**: Participaron los 7 docentes que imparten las diferentes asignaturas en el paralelo seleccionado, incluyendo a especialistas en Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Educación Física y Emprendimiento. Estos

docentes presentaban perfiles profesionales diversos en términos de formación, experiencia y especialización en educación inclusiva.

3. **Profesionales de apoyo**: Se incluyó a la psicóloga educativa de la institución y a la coordinadora del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), quienes desempeñan un rol fundamental en la identificación, seguimiento y apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.
4. **Directivos**: Participaron el rector y el vicerrector académico de la institución, como responsables de la gestión pedagógica y de la implementación de políticas inclusivas a nivel institucional.

La selección de los participantes respondió a un muestreo intencional, siguiendo el criterio de relevancia para el objeto de estudio que Caraballo et al. (2023) señalan como fundamental en investigaciones cualitativas sobre educación inclusiva.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El estudio empleó diversas técnicas e instrumentos para la recolección de datos, buscando triangular la información obtenida y garantizar así la validez y confiabilidad de los hallazgos:

1. **Observación participante**: Se realizaron 28 sesiones de observación en el aula, distribuidas entre las diferentes asignaturas, utilizando una guía de observación diseñada a partir de indicadores de prácticas inclusivas identificados en la literatura especializada (Aparicio et al., 2023). Esta técnica permitió registrar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes, las interacciones en el aula y las respuestas de los estudiantes, poniendo especial atención en las adaptaciones y apoyos proporcionados a estudiantes con NEE.
2. **Entrevistas en profundidad**: Se realizaron entrevistas semiestructuradas con todos los docentes participantes, los profesionales de apoyo y los directivos, utilizando

protocolos específicos para cada grupo. Las entrevistas, de aproximadamente 60 minutos de duración, exploraron concepciones sobre educación inclusiva, experiencias en la atención a la diversidad, estrategias implementadas, facilitadores y obstáculos percibidos, y necesidades de formación.

3. **Grupos focales**: Se desarrollaron tres grupos focales con estudiantes, organizados en subgrupos de 10-11 participantes, incluyendo en cada grupo a estudiantes con y sin NEE. Estos espacios, conducidos mediante una guía de tópicos semiestructurada, permitieron explorar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, su impacto en el aprendizaje y su perspectiva sobre la inclusión educativa.
4. **Análisis documental**: Se analizaron documentos institucionales relevantes para comprender el enfoque y las políticas de inclusión educativa en la institución, incluyendo el Proyecto Educativo Institucional, el Código de Convivencia, las planificaciones curriculares anuales, las adaptaciones curriculares individualizadas y los informes de seguimiento elaborados por el DECE. El análisis se realizó mediante una matriz de registro diseñada para identificar componentes relacionados con la educación inclusiva, siguiendo las orientaciones de Hernández Pico y Samada Grasst (2021).

Todos los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y pilotaje, asegurando su coherencia con los objetivos de la investigación y su adecuación al contexto específico, como recomiendan Santín et al. (2024) para las investigaciones sobre prácticas inclusivas en el contexto ecuatoriano.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro fases secuenciales:

1. **Fase preparatoria**: Incluyó la revisión teórica sobre el tema, el diseño metodológico de la investigación, la elaboración y validación de instrumentos, y el establecimiento de contactos con la institución educativa. Se realizaron reuniones informativas con directivos, docentes y representantes legales de los estudiantes para socializar los objetivos del estudio y obtener los consentimientos informados correspondientes.
2. **Fase de trabajo de campo**: Comprendió la recolección de datos mediante las técnicas e instrumentos descritos anteriormente. Esta fase se desarrolló durante un período de tres meses, permitiendo un acercamiento prolongado al contexto educativo que facilitó la comprensión de las dinámicas institucionales y áulicas en relación con la inclusión educativa.
3. **Fase analítica**: Involucró el procesamiento y análisis de la información recopilada. Los datos cualitativos fueron transcritos, codificados y categorizados utilizando el software Atlas.ti, siguiendo un proceso de análisis temático basado en categorías preestablecidas y emergentes. La triangulación de datos obtenidos mediante diferentes técnicas y de diferentes informantes permitió contrastar perspectivas y profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado.
4. **Fase informativa**: Consistió en la elaboración del informe de investigación y la socialización de los resultados con la comunidad educativa. Se realizó un taller de devolución con los participantes, propiciando un espacio de reflexión colectiva sobre los hallazgos y sus implicaciones para la mejora de las prácticas inclusivas en la institución.

El procedimiento se desarrolló siguiendo principios éticos fundamentales, incluyendo el respeto a la confidencialidad y anonimato de los participantes, el consentimiento informado,

y la retroalimentación de los hallazgos, aspectos que Guerrero y Moreira (2022) destacan como esenciales en la investigación sobre educación inclusiva.

Análisis de datos

El análisis de los datos siguió un enfoque inductivo-deductivo, combinando categorías teóricas preestablecidas con categorías emergentes identificadas durante el proceso. Para el procesamiento de la información se utilizó el software Atlas.ti, herramienta que Pincay-Reyes y Cedeño-Tuárez (2023) identifican como pertinente para el análisis cualitativo en investigaciones educativas.

El proceso analítico incluyó las siguientes etapas:

1. **Preparación de datos**: Transcripción de entrevistas, digitalización de notas de observación y organización de documentos institucionales.
2. **Codificación abierta**: Identificación inicial de conceptos, temas y patrones en los datos, asignando códigos descriptivos a segmentos relevantes.
3. **Codificación axial**: Organización de los códigos en categorías más amplias, estableciendo relaciones entre ellas y conformando redes conceptuales.
4. **Codificación selectiva**: Integración de las categorías en torno a ejes temáticos centrales, relacionados con los objetivos de la investigación.
5. **Triangulación**: Contrastación de información proveniente de diferentes fuentes y obtenida mediante diferentes técnicas, identificando convergencias, divergencias y complementariedades.

El análisis se organizó en torno a cinco categorías principales: concepciones sobre educación inclusiva, estrategias metodológicas implementadas, apoyos y recursos disponibles, facilitadores y obstaculizadores, e impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque analítico permitió una comprensión integral del fenómeno estudiado, considerando tanto

aspectos objetivos (prácticas observables) como subjetivos (percepciones y significados), siguiendo las recomendaciones de Álava et al. (2020) para la investigación sobre prácticas inclusivas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados mediante observaciones, entrevistas, grupos focales y análisis documental se organizan en cinco categorías principales: concepciones sobre educación inclusiva, prácticas pedagógicas implementadas, adaptaciones curriculares, barreras y facilitadores para la inclusión, y percepciones sobre el impacto de las prácticas inclusivas.

Concepciones sobre educación inclusiva

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes, directivos y profesionales de apoyo reveló la coexistencia de diversas concepciones sobre la educación inclusiva en la Unidad Educativa Sucre Mieles. Estas concepciones pueden clasificarse en tres categorías principales:

1. **Enfoque centrado en la discapacidad**: Presente en aproximadamente el 40% de los docentes entrevistados, quienes conciben la educación inclusiva fundamentalmente como la integración de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Esta perspectiva se refleja en expresiones como:

"La inclusión es cuando podemos trabajar con niños especiales en el aula regular, tratando de que se adapten a la forma de trabajo de los demás..." (Docente de Matemáticas)

2. **Enfoque centrado en las necesidades educativas especiales**: Sostenido por cerca del 30% de los participantes, quienes amplían el concepto más allá de la discapacidad para abarcar diferentes necesidades educativas especiales, aunque manteniendo una mirada centrada en el déficit. Como explica un participante:

"La educación inclusiva implica identificar las necesidades especiales de cada estudiante y adaptar nuestras estrategias para atenderlas, sea por discapacidad o por problemas de aprendizaje..." (Docente de Ciencias Naturales)

3. **Enfoque centrado en la diversidad**: Presente en el 30% restante de los participantes, principalmente entre los profesionales del DECE y los directivos, quienes comprenden la inclusión como un proceso orientado a valorar y responder a la diversidad de todos los estudiantes. Esta perspectiva se ilustra en testimonios como:

"Para mí, la inclusión va más allá de las NEE; se trata de reconocer que cada estudiante es único, con diferentes formas de aprender, intereses, capacidades... y crear un entorno que valore esa diversidad como una riqueza, no como un problema." (Psicóloga educativa)

Estas diferentes concepciones coexisten en la institución y condicionan las prácticas pedagógicas implementadas. Al contrastar estos hallazgos con los documentos institucionales, se observa que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) refleja un enfoque avanzado, alineado con la tercera concepción, mientras que en la práctica cotidiana prevalecen concepciones más restrictivas. Esta situación coincide con lo señalado por Aparicio et al. (2023), quienes identifican la brecha entre el discurso institucional y las concepciones docentes como un desafío común en las instituciones educativas ecuatorianas.

Prácticas pedagógicas para la inclusión educativa

Las observaciones de aula y el análisis de las planificaciones docentes permitieron identificar un conjunto de prácticas pedagógicas implementadas con mayor o menor frecuencia en el contexto estudiado. La Tabla 1 presenta estas prácticas organizadas por categorías, indicando su frecuencia de implementación.

Tabla 1. Prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el 2do de Bachillerato, paralelo A

Categoría	Prácticas pedagógicas	Frecuencia de implementación
Estrategias de enseñanza	Exposición magistral con apoyos visuales	Alta (85% de las clases)
	Aprendizaje cooperativo (grupos heterogéneos)	Media (45% de las clases)
	Enseñanza multinivel	Baja (15% de las clases)
	Tutoría entre pares	Media (50% de las clases)
	Uso de TIC para diversificar la enseñanza	Media (40% de las clases)
Gestión del aula	Organización flexible del espacio físico	Baja (20% de las clases)
	Establecimiento de rutinas claras	Alta (90% de las clases)
	Gestión positiva de la conducta	Media (60% de las clases)
	Participación de los estudiantes en las normas	Baja (25% de las clases)
Evaluación	Diversificación de instrumentos evaluativos	Media (55% de las clases)
	Evaluación formativa con retroalimentación	Media (50% de las clases)
	Autoevaluación y coevaluación	Baja (15% de las clases)
	Evaluación basada en el progreso individual	Baja (30% de las clases)
Clima de aula	Valoración explícita de la diversidad	Media (45% de las clases)
	Altas expectativas para todos los estudiantes	Media (50% de las clases)
	Promoción de interacciones respetuosas	Alta (80% de las clases)
	Reconocimiento del esfuerzo y logro individual	Media (65% de las clases)

Nota: Frecuencia alta (presente en más del 75% de las clases observadas), media (presente entre el 40% y el 75% de las clases) y baja (presente en menos del 40% de las clases).

El análisis de estos resultados revela que las prácticas más frecuentemente implementadas corresponden a aquellas que requieren menor transformación de las metodologías tradicionales, como la exposición magistral con apoyos visuales y el establecimiento de rutinas claras. Por el contrario, prácticas que implican una transformación más profunda, como la

enseñanza multinivel, la organización flexible del espacio físico o la autoevaluación, presentan una frecuencia de implementación baja.

Al analizar la implementación de estas prácticas por asignaturas, se observaron diferencias significativas. Las asignaturas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Emprendimiento mostraron una mayor implementación de prácticas inclusivas diversificadas, mientras que Matemáticas y Ciencias Naturales presentaron enfoques más tradicionales. El testimonio de un docente ilustra esta situación:

"En materias como la mía [Matemáticas] es más difícil implementar ciertas estrategias inclusivas; los contenidos son secuenciales y complejos, y tenemos la presión de cubrir todo el currículo para prepararlos para los exámenes de grado." (Docente de Matemáticas)

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Santín et al. (2024), quienes identifican diferencias entre asignaturas en la implementación de prácticas inclusivas, asociadas a factores como la naturaleza del contenido, las concepciones didácticas predominantes y la formación especializada de los docentes.

Adaptaciones curriculares y apoyos específicos

El análisis de los documentos de planificación y las entrevistas con docentes y profesionales del DECE permitió identificar las adaptaciones curriculares y apoyos implementados específicamente para estudiantes con NEE. Las adaptaciones curriculares documentadas respondían principalmente a la modalidad de adaptaciones de grado 1 (acceso al currículo) y grado 2 (no significativas), siendo minoritarias las adaptaciones de grado 3 (significativas).

Las adaptaciones más frecuentemente implementadas para los tres estudiantes con NEE identificados en el grupo fueron:

- **Adaptaciones de acceso**: Ubicación preferencial en el aula (estudiante con discapacidad visual parcial), materiales impresos con mayor tamaño de letra, uso de

audiolibros y recursos digitales adaptados, tiempo adicional para completar actividades.

- **Adaptaciones metodológicas**: Instrucciones verbales complementadas con apoyos visuales, descomposición de tareas complejas en pasos secuenciales (especialmente para el estudiante con TDAH), refuerzo positivo frecuente, asignación de tutores pares.
- **Adaptaciones en la evaluación**: Diversificación de instrumentos evaluativos (permitiendo evaluaciones orales o audiovisuales como alternativa a las escritas), tiempo extendido para evaluaciones, reducción del número de ítems manteniendo los objetivos centrales.

Un hallazgo relevante fue la diferencia entre las adaptaciones documentadas y las efectivamente implementadas. Las entrevistas con estudiantes revelaron que, aunque existían documentos de adaptación curricular, su aplicación en la práctica era inconsistente, como refleja el testimonio de un estudiante:

"Algunos profes sí me dan más tiempo o me dejan hacer los trabajos de otra forma, pero otros se olvidan o dicen que debo esforzarme como los demás para 'prepararme para la vida real'..." (Estudiante con TDAH)

Los profesionales del DECE señalaron la falta de seguimiento sistemático y acompañamiento a los docentes como factores que explican esta brecha entre lo planificado y lo implementado:

"Elaboramos los DIAC [Documento Individual de Adaptación Curricular] en conjunto con los docentes, pero luego falta seguimiento. Somos pocos profesionales en el DECE para tantos estudiantes, y no alcanzamos a hacer un monitoreo adecuado de la implementación." (Coordinadora del DECE)

Estos resultados coinciden con lo señalado por Briones-Bermeo y Pinargote-Macías (2024), quienes identifican la falta de seguimiento y acompañamiento como una debilidad común en la implementación de adaptaciones curriculares en instituciones educativas ecuatorianas.

Barreras y facilitadores para la implementación de prácticas inclusivas

El análisis de las entrevistas y grupos focales permitió identificar las principales barreras y facilitadores para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. La Tabla 2 sintetiza estos hallazgos, organizados según su naturaleza.

Tabla 2. Barreras y facilitadores para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas

Dimensión	Barreras	Facilitadores
Institucional	• Elevado número de estudiantes por aula (promedio 35)	• Liderazgo directivo comprometido con la inclusión
	• Insuficientes recursos y materiales didácticos adaptados	• Existencia de un equipo DECE capacitado
	• Limitada coordinación entre docentes y profesionales de apoyo	• Proyectos institucionales que promueven valores inclusivos
	• Sobrecarga administrativa para docentes	• Flexibilidad en la gestión de espacios y tiempos
Formación docente	• Formación inicial insuficiente en educación inclusiva	• Autoformación y compromiso personal de varios docentes
	• Escasas oportunidades de capacitación especializada	• Intercambio de experiencias entre pares
	• Desconocimiento de estrategias específicas para NEE	• Programas de mentoría informal entre docentes
Curricular	• Currículo extenso y poco flexible	• Autonomía relativa en la implementación curricular

Dimensión	Barreras	Facilitadores
	• Presión por el cumplimiento de estándares académicos	• Experiencias exitosas de adaptación en algunas asignaturas
	• Sistema de evaluación predominantemente sumativo	• Proyectos interdisciplinarios que flexibilizan el currículo
Actitudinal	• Persistencia de concepciones centradas en el déficit	• Actitudes positivas hacia la diversidad en parte del equipo
	• Bajas expectativas sobre estudiantes con NEE	• Sensibilización creciente sobre derechos educativos
	• Resistencia al cambio de prácticas tradicionales	• Comunidad estudiantil generalmente acogedora
Familiar y comunitario	• Limitada participación de algunas familias	• Compromiso activo de un núcleo de familias
	• Insuficiente continuidad hogar-escuela	• Redes de apoyo entre familias de estudiantes con NEE
	• Estigmatización social de las NEE	• Vinculación con algunas organizaciones comunitarias

El análisis de estas barreras y facilitadores reveló interacciones complejas entre factores de diversa naturaleza. Por ejemplo, las barreras actitudinales (como las bajas expectativas sobre estudiantes con NEE) se veían reforzadas por barreras institucionales (como el elevado número de estudiantes por aula), generando un círculo vicioso que dificultaba la implementación de prácticas inclusivas efectivas.

Un hallazgo interesante fue la identificación de "docentes transformadores" que, a pesar de enfrentar las mismas barreras que sus colegas, lograban implementar prácticas inclusivas

efectivas gracias a una combinación de factores personales (compromiso, creatividad, formación autodidacta) y estratégicos (generación de redes de apoyo, optimización de recursos disponibles). Como explica la vicerrectora:

"Tenemos docentes que trabajan en las mismas condiciones que todos, pero que han logrado transformar su práctica. Lo que les distingue es su compromiso personal, su capacidad para trabajar en red y su convicción de que todos sus estudiantes pueden aprender. Son quienes aprovechan cada oportunidad de formación y generan soluciones creativas con los recursos disponibles." (Vicerrectora académica)

Estos "docentes transformadores" constituían referentes dentro de la institución y, en algunos casos, habían generado comunidades informales de práctica que favorecían el intercambio de experiencias y estrategias, coincidiendo con lo señalado por Álava et al. (2020) sobre la importancia de las redes profesionales para la promoción de prácticas inclusivas.

Percepciones sobre el impacto de las prácticas inclusivas

Los grupos focales con estudiantes y las entrevistas con docentes y profesionales de apoyo permitieron explorar las percepciones sobre el impacto de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas. Desde la perspectiva de los estudiantes, las prácticas inclusivas generaban beneficios que trascendían a los estudiantes con NEE, favoreciendo un clima de aula más positivo y aprendizajes más significativos para todos. Un estudiante sin NEE expresaba:

"Cuando los profesores usan diferentes formas de explicar, con videos, imágenes o actividades prácticas, no solo ayudan a quienes tienen más dificultad, sino que todos entendemos mejor. A mí me gusta mucho cuando trabajamos en grupos donde cada uno aporta según sus habilidades, porque aprendemos unos de otros." (Estudiante sin NEE)

Los estudiantes con NEE valoraban especialmente aquellas prácticas que les permitían participar en igualdad de condiciones, sin sentirse segregados o etiquetados. Como expresaba un estudiante:

"Lo que más me ayuda no es que me den un trato 'especial', sino que el profesor encuentre formas en las que yo pueda participar como todos, aprovechando lo que sí puedo hacer bien. Me gusta cuando puedo elegir cómo presentar un trabajo, porque hay cosas que se me dificultan escribiendo pero puedo explicarlas oralmente muy bien." (Estudiante con dificultades específicas de aprendizaje)

Los docentes que habían implementado prácticas inclusivas de manera más sistemática percibían mejoras no solo en el rendimiento académico, sino también en aspectos socioemocionales como la motivación, la autoestima y las relaciones entre pares. Como explica una docente:

"He visto cambios importantes no solo en las calificaciones, sino en cómo se sienten mis estudiantes en el aula. Cuando implementé el trabajo por proyectos con roles diferenciados, estudiantes que antes se aislaban comenzaron a integrarse, aportando desde sus fortalezas. El clima del aula mejoró notablemente." (Docente de Lengua y Literatura)

Los profesionales del DECE confirmaron estas percepciones desde su perspectiva especializada, señalando que las aulas donde se implementaban prácticas inclusivas sistemáticas presentaban menos problemas de conducta, mejor clima de convivencia y mayor bienestar socioemocional. La psicóloga educativa explicaba:

"Vemos claramente la diferencia entre aulas inclusivas y tradicionales. En las primeras, hay menos derivaciones por problemas conductuales o emocionales, y los estudiantes reportan sentirse más a gusto. La inclusión bien implementada es preventiva, no solo remedial." (Psicóloga educativa)

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Cervantes Heras y Mora Higuera (2023), quienes documentan los beneficios de las prácticas inclusivas para todos los estudiantes, no solo para aquellos con NEE, reforzando la idea de la inclusión como un enfoque que mejora la calidad educativa en su conjunto.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido analizar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el contexto específico de una institución educativa ecuatoriana, identificando tanto sus potencialidades como los desafíos que enfrenta su efectiva materialización en las aulas. Los hallazgos revelan un panorama complejo, caracterizado por avances significativos, pero también por brechas persistentes entre el marco normativo, las concepciones y las prácticas concretas.

En primer lugar, se evidencia la coexistencia de diversas concepciones sobre la educación inclusiva entre los actores educativos, desde perspectivas restrictivas centradas en la discapacidad hasta enfoques más amplios orientados a la valoración de la diversidad. Esta heterogeneidad conceptual, también documentada por Caraballo et al. (2023), constituye un punto de partida fundamental para comprender la diversidad de prácticas observadas y los desafíos para su transformación. Los resultados sugieren la necesidad de promover espacios de reflexión colectiva que permitan avanzar hacia concepciones más comprensivas y alineadas con paradigmas actuales de la educación inclusiva.

Respecto a las prácticas pedagógicas, el estudio identificó que, si bien existe un repertorio de estrategias inclusivas implementadas, su distribución es desigual, con predominio de aquellas que requieren menor transformación de las metodologías tradicionales. Estas prácticas, categorizadas en estrategias de enseñanza, gestión del aula, evaluación y clima de aula, presentan diferentes niveles de implementación, siendo las más frecuentes la exposición

magistral con apoyos visuales, el establecimiento de rutinas claras y la promoción de interacciones respetuosas. Las prácticas que implican transformaciones más profundas, como la enseñanza multinivel o la evaluación basada en el progreso individual, son implementadas con menor frecuencia, hallazgo que coincide con lo reportado por Santín et al. (2024) en otros contextos educativos ecuatorianos.

En relación con las adaptaciones curriculares, se constató una brecha entre lo planificado y lo efectivamente implementado, fenómeno que Briones-Bermeo y Pinargote-Macías (2024) han identificado como una problemática frecuente en el sistema educativo nacional. Las adaptaciones más frecuentes corresponden a las de acceso y metodológicas, siendo menos comunes las adaptaciones significativas que implican modificaciones sustanciales en los contenidos o en los objetivos de aprendizaje. Esta situación refleja las tensiones entre un currículo prescriptivo y homogéneo y las demandas de flexibilización que requiere la atención a la diversidad.

El análisis de barreras y facilitadores para la implementación de prácticas inclusivas reveló la interacción compleja entre factores de diversa naturaleza: institucionales, formativos, curriculares, actitudinales y comunitarios. Entre las barreras más significativas destacan el elevado número de estudiantes por aula, la insuficiente formación docente especializada, la presión por el cumplimiento de estándares académicos y la persistencia de concepciones centradas en el déficit. Estos obstáculos coinciden con los identificados por Villavicencio et al. (2023) como limitantes para la inclusión educativa en el contexto ecuatoriano.

Entre los facilitadores, el estudio destaca el rol fundamental del liderazgo directivo comprometido, la existencia de equipos de apoyo capacitados, las comunidades informales de práctica entre docentes y el compromiso activo de un núcleo de familias. Un hallazgo significativo fue la identificación de "docentes transformadores" que, a pesar de enfrentar las

mismas barreras contextuales, logran implementar prácticas inclusivas efectivas gracias a una combinación de factores personales y estratégicos. Estos referentes institucionales constituyen un valioso recurso para la transformación de las prácticas, como han señalado Álava et al. (2020) al destacar la importancia de los liderazgos distribuidos para la promoción de culturas inclusivas.

Finalmente, las percepciones de estudiantes, docentes y profesionales de apoyo confirman el impacto positivo de las prácticas inclusivas implementadas, no solo para los estudiantes con NEE sino para todo el grupo, generando beneficios académicos y socioemocionales. Este hallazgo refuerza la concepción de la educación inclusiva como un enfoque que mejora la calidad educativa en su conjunto, coincidiendo con lo reportado por Cervantes Heras y Mora Higuera (2023) en sus investigaciones sobre diferenciación educativa.

En síntesis, los resultados de este estudio permiten concluir que, si bien se han realizado avances significativos en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto estudiado, persisten desafíos importantes que requieren ser abordados desde una perspectiva sistémica. Estas conclusiones tienen implicaciones tanto para la formación docente como para la gestión escolar y las políticas educativas, sugiriendo la necesidad de:

a) Fortalecer la formación inicial y continua de docentes en educación inclusiva, con énfasis en estrategias prácticas contextualizadas; b) Promover espacios de reflexión colectiva que permitan transformar concepciones restrictivas sobre la inclusión; c) Flexibilizar marcos curriculares y evaluativos para facilitar respuestas diversificadas; d) Consolidar sistemas de apoyo y acompañamiento a docentes para la implementación efectiva de adaptaciones curriculares; e) Potenciar comunidades de práctica basadas en el intercambio de experiencias exitosas entre docentes.

Futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de las prácticas específicas de los "docentes transformadores" identificados, para comprender mejor los factores que facilitan su efectividad en contextos desafiantes. Asimismo, sería valioso desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto a mediano y largo plazo de las prácticas inclusivas en el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes, con y sin NEE, contribuyendo así a consolidar una educación verdaderamente inclusiva en el marco del sistema educativo ecuatoriano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajila, L. E. V., Vera, G. J. R., & Auquilla, B. L. I. (2024). Casos de éxito en la implementación de programas de inclusión educativa en diferentes contextos. *Revista Social Fronteriza*, *4*(1), e41186-e41186.

Álava, R. A. Q., Campuzano, M. F. P., & Laz, E. M. S. A. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo–Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, *6*(3), 181-209.

Álvarez, C. S. C. (2023). Metodologías aplicadas a las necesidades educativas especiales en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 3402-3413.

Aparicio, A. F., Duque, A. M. C., & Quintero, M. K. V. AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DOCENTES EN LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. *ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES*, *2023*(9), 4-53.

Arcos Proaño, N., Garrido-Arroyo, M. D. C., & Balladares Burgos, J. A. (2023). La inclusión educativa en Ecuador: una mirada desde las políticas educativas.

Arteaga, M. P. D., Acosta, S. I. M., Zambrano, K. N. G., Arteaga, A. M. M., Ramírez, A. B. B., & Intriago, M. A. I. (2025). Implementación de un Proyecto de Capacitación Docente y de

Padres de Familia para la Inclusión Educativa de Niños con Nee Asociada a la Discapacidad. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *5*(2), 234-249.

Briones-Bermeo, M. I., & Pinargote-Macías, E. I. (2024). Estrategia metodológica para favorecer la preparación en Educación Inclusiva del docente de Bachillerato. *MQRInvestigar*, *8*(1), 5802-5822.

Caraballo, G. D. L. C. M., Iglesias, S. G., Isaac, R. M., & López, L. E. V. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, *8*(3), 210-228.

Castro, K. V., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(1), 61-73.

Cervantes Heras, M., & Mora Higuera, A. (2023). La diferenciación educativa como estrategía didáctica inclusiva para fortalecer la competencia comunicativa del idioma ingles.

García, T. C. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, *21*(1), e033-e033.

Guerrero, T. D. C. L., & Moreira, F. S. M. (2022). El enfoque inclusivo del Diseño Universal del Aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Foro educacional*, (38), 99-123.

Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, *6*(3), 63-81.

Jaramillo, E. F., Fiallos, S. L. F., & Fiallos, A. L. F. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(2), 76.

Jiménez, A. S., Quinto, N. M. M., Yambo, M. L. C., & Méndez, K. V. (2024). Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidades en Escuelas Públicas Ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 2954-2971.

Kammerer, E. K., & Acevedo, V. J. (2022). INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PRESENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SILVESTRE FRANCISCO DANGOND DAZA SEDE: MARÍA AUXILIADORA.

Loor, B. M. V., & Valdivieso, P. A. V. (2020). Impacto de las aulas de apoyo para el aprendizaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Dominio de las Ciencias*, *6*(3), 340-360.

Merizalde, A. M. A., Balarezo, M. A. A., Oña, Z. E. S., & Montero, R. E. O. (2024). Estrategias didácticas activas para fomentar el aprendizaje significativo en la educación. Un análisis de métodos innovadores. *Ciencia y Educación*, 201-216.

Pincay-Reyes, J., & Cedeño-Tuárez, L. (2023). Diseño Universal de Aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, *5*(2), 132-148.

Santín, M. F. C., Toledo, R. Y. J., Palacios, M. S. C., Samaniego, J. L., & Silva, E. F. M. (2024). Estrategias metodológicas en el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH en una escuela pública de la ciudad de Loja, periodo 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 3186-3204.

Villavicencio, N., Giñin, S. A. G., & Delgado, C. A. C. (2023). Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo. *Mamakuna*, (21), 51-65.