REVISTA ECUATORIANA DE DESARROLLO SOCIAL Y AMBIENTAL
Octubre - Diciembre, 2026 | Vol. 1 | Núm. 4
ISSN: 3151-8303

Prácticas pedagógicas inclusivas para atender la diversidad y garantizar aprendizajes significativos durante la educación inicial.

Inclusive pedagogical practices and conditions for meaningful learning in Ecuadorian early childhood education

1 **Cindy Stefania Pérez Sumba**
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Crnel Marcelino Maridueña - Ecuador;
cindys.perez@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-5611-9833

2 **Joanna Karina Pucha Zapata**
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Loja - Ecuador;
joannak.pucha@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0001-1169-041X

Enviado: 10/09/2026 **Aceptado:** 25/09/2026 **Publicado:** 12/11/2026

Tipo de Investigación: Investigación Original **Páginas:** 191 - 212

DOI: https://doi.org/10.66646/redsa-2026/11nov42

Conflicto de Intereses Ninguno que declarar.

Correspondencia: **Cindy Stefania Pérez Sumba**
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Crnel Marcelino Maridueña - Ecuador;
cindys.perez@docentes.educacion.edu.ec

Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

RESUMEN

Analizar la aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas y su relación con indicadores observacionales de aprendizaje significativo en educación inicial. Estudio mixto de predominio cuantitativo, descriptivo y correlacional, con diseño no experimental y transversal. Participaron 62 docentes de un circuito educativo ecuatoriano, mediante selección no probabilística; se observaron sus aulas y se entrevistó a un subgrupo de 12 participantes. Se utilizaron una escala de prácticas inclusivas de 30 ítems, una lista de cotejo y entrevistas semiestructuradas. La escala presentó consistencia interna global de α = 0,91. Los datos se examinaron mediante estadística descriptiva, correlación y análisis temático. La aplicación global de prácticas inclusivas fue moderada (M = 3,62; DE = 0,58; escala de 1 a 5). Los ambientes de aprendizaje y la participación familiar obtuvieron las puntuaciones más altas; la planificación con Diseño Universal para el Aprendizaje, la más baja. La puntuación observacional global fue de 64,8 sobre 100 (DE = 12,3). Se reportó una asociación positiva entre ambas puntuaciones (r = 0,58; p < 0,001). Las entrevistas identificaron dificultades de planificación, capacitación y apoyo especializado. Las prácticas inclusivas se relacionaron con condiciones de aula favorables para aprender. El diseño transversal y la medición indirecta impiden atribuir causalidad o demostrar aprendizajes individuales duraderos.

Palabras clave:

educación inicial; educación inclusiva; prácticas pedagógicas; diversidad cultural; aprendizaje significativo; Diseño Universal para el Aprendizaje; formación docente.

ABSTRACT

To examine the implementation of inclusive pedagogical practices and their relationship with observational indicators of meaningful learning in early childhood education. A predominantly quantitative mixed-methods study used a descriptive, correlational, non-experimental, cross-sectional design. A non-probability sample included 62 teachers from an Ecuadorian educational circuit. Their classrooms were observed, and a subgroup of 12 teachers was interviewed. Data collection used a 30-item inclusive practices scale, an observation checklist, and semi-structured interviews. The scale showed overall internal consistency of α = .91. Descriptive statistics, correlation analysis, and thematic analysis were used. The overall implementation of inclusive practices was moderate (M = 3.62; SD = 0.58; range of scale: 1–5). Learning environments and family participation received the highest scores, whereas planning based on Universal Design for Learning received the lowest. The overall observational score was 64.8 out of 100 (SD = 12.3). A positive association between the two scores was reported (r = .58; p < .001). Interviews identified difficulties involving planning, training, and specialist support. Inclusive practices were associated with classroom conditions favorable to learning. The cross-sectional design and indirect measurement preclude causal attribution or evidence of lasting individual learning.

Keywords:

early childhood education; inclusive education; pedagogical practices; cultural diversity; meaningful learning; Universal Design for Learning; teacher education.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva orienta la organización de los sistemas escolares hacia la participación y el aprendizaje de todas las personas. En la primera infancia, este principio exige que las experiencias educativas reconozcan diferencias de desarrollo, lengua, cultura y condiciones de vida desde el ingreso al sistema. La Agenda 2030 vincula la inclusión con la equidad y la calidad educativa; su meta 4.2 establece el acceso a servicios de desarrollo infantil y educación preescolar de calidad (Naciones Unidas, 2015). La educación inicial constituye, por ello, un espacio para identificar barreras tempranas y ampliar las oportunidades de aprendizaje, sin reducir su propósito a la preparación para la escolaridad posterior.

El informe mundial de UNESCO y UNICEF (2024) sitúa la atención y educación de la primera infancia dentro de un ecosistema que articula servicios, familias y condiciones de bienestar. Esta perspectiva permite comprender que una propuesta pedagógica depende tanto de las interacciones del aula como de los apoyos disponibles. En lugar de asumir que el acceso al centro garantiza una experiencia equitativa, interesa examinar cómo se organiza la participación y qué posibilidades tiene cada niño de comprender, explorar y expresarse. El problema de investigación se ubica en esa relación entre las oportunidades ofrecidas por el entorno y las manifestaciones observables del aprendizaje.

La diversidad cultural y lingüística latinoamericana demanda respuestas educativas contextualizadas. En un mismo grupo pueden coexistir distintas lenguas familiares, trayectorias de movilidad humana, condiciones de discapacidad y ritmos de desarrollo. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a una educación inclusiva (Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, el reconocimiento del derecho no describe por sí mismo la experiencia cotidiana de los niños. El análisis de las prácticas permite valorar si los materiales, las consignas, los tiempos y las relaciones facilitan la participación o introducen barreras evitables.

En Ecuador, la Constitución reconoce la educación como derecho y deber del Estado, en un marco de interculturalidad y equidad (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008). La Ley Orgánica de Educación Intercultural incorpora la inclusión entre los principios del sistema educativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). En el plano pedagógico, el Currículo de Educación Inicial privilegia el juego, la afectividad, la relación con las familias y el respeto por los ritmos de desarrollo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Estos antecedentes ofrecen un marco para analizar la práctica; no permiten dar por demostrada su aplicación uniforme en las instituciones.

La heterogeneidad de las aulas ecuatorianas se expresa en saberes familiares, repertorios lingüísticos, condiciones territoriales y necesidades de apoyo diferentes. Un material accesible para algunos niños puede resultar insuficiente para otros; una consigna exclusivamente verbal puede restringir la participación de quienes requieren apoyos visuales o comunicativos. Atender estas diferencias exige conocer al grupo y revisar la organización de la enseñanza. El interés del presente estudio no es clasificar a los niños según supuestos déficits, sino describir las respuestas pedagógicas y las condiciones de participación observadas en sus aulas.

Ainscow (2020) concibe la inclusión como un proceso de identificación y eliminación de barreras que compromete la presencia, la participación y el logro. Esta perspectiva amplía el análisis más allá del diagnóstico individual y lo sitúa en la relación entre el estudiante y su entorno. Nilholm (2021) advierte, a su vez, la necesidad de aclarar las concepciones de inclusión que orientan la investigación y su conexión con la práctica. Para este estudio, una práctica pedagógica inclusiva comprende decisiones de planificación, estrategias, ambientes y vínculos familiares que amplían las posibilidades de participación del grupo. Se distingue así entre una disposición favorable hacia la diversidad y la implementación de acciones observables.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aporta criterios para anticipar la variabilidad mediante opciones de implicación, representación y acción y expresión (CAST, 2024). En educación inicial, estos criterios permiten examinar si una experiencia ofrece distintas formas de acceder a una consigna, participar en un juego y comunicar lo comprendido. Su aplicación no equivale a multiplicar recursos de manera indiscriminada ni a presentar todos los formatos simultáneamente. Consiste en seleccionar alternativas pertinentes para las barreras y los objetivos de aprendizaje, junto con los apoyos individualizados que cada situación requiera.

El aprendizaje significativo se entiende como la relación sustantiva entre los nuevos contenidos y los conocimientos relevantes que la persona ya posee (Ausubel, 2000). Trasladar este planteamiento a la educación inicial requiere atender las experiencias cotidianas, la mediación adulta y las formas de expresión propias del desarrollo infantil. En el presente trabajo se utiliza una aproximación observacional: conexión con saberes previos y contexto cultural, participación y disposición para aprender, y expresión de lo aprendido. Estos indicadores describen condiciones compatibles con el aprendizaje significativo; no constituyen una prueba directa de retención, transferencia o reorganización cognitiva. Esta distinción delimita el alcance de los resultados.

La formación docente resulta pertinente para comprender la implementación de estas prácticas. Florian y Camedda (2020) abordan la preparación profesional para la inclusión, mientras que Pozas et al. (2020) estudian las prácticas de diferenciación frente a la diversidad del alumnado. Estas contribuciones orientan la atención hacia las decisiones didácticas y las condiciones profesionales de su aplicación. No obstante, los resultados de otros niveles educativos no pueden trasladarse automáticamente a la primera infancia, donde el juego, la comunicación multimodal y la participación de los cuidadores adquieren características específicas.

La producción reciente de REDSA ofrece antecedentes próximos al contexto nacional. Jumbo Jumbo et al. (2026), en Educación General Básica, examinan formación, autoeficacia y barreras institucionales para la inclusión. Parra Guapulema et al. (2026) relacionan las estrategias y su efectividad percibida con la disponibilidad de apoyos. Fernández Cando et al. (2026) proponen una evaluación institucional centrada en barreras y mejora continua. Estos trabajos justifican analizar conjuntamente la práctica y sus condiciones de implementación, aunque difieren del presente estudio en población, diseño y medición de resultados.

La relación con las familias también necesita una definición precisa. El contacto frecuente puede facilitar el intercambio de información, pero no demuestra que los cuidadores participen en las decisiones sobre el aprendizaje. En educación inicial, conocer las rutinas, los intereses y las lenguas del hogar ofrece oportunidades para contextualizar las experiencias, como reconoce el currículo ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Por ello, el estudio examina tanto la frecuencia declarada de la participación familiar como el contenido de las relaciones descritas en las entrevistas.

El problema específico consiste en determinar cómo se distribuyen las prácticas inclusivas entre sus dimensiones y cómo se relacionan con los indicadores observados en las aulas de un circuito educativo. La combinación de encuesta, observación y entrevista permite contrastar el autorreporte con otras fuentes. El aporte se circunscribe a un diagnóstico local; no se presenta como demostración de la situación de toda la educación inicial ecuatoriana ni como una revisión sistemática del campo. Su utilidad radica en identificar necesidades formativas y organizativas que puedan investigarse y atenderse en contextos semejantes.

El objetivo general fue analizar la aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas y su relación con indicadores observacionales de aprendizaje significativo en educación inicial. Los objetivos específicos fueron describir las dimensiones de la práctica, identificar estrategias y barreras, caracterizar los indicadores de aula y explorar diferencias según formación, experiencia y características institucionales. La pregunta central fue si una mayor puntuación en prácticas inclusivas se asociaba con mejores indicadores observacionales. Se planteó una relación positiva entre ambas variables, sin asumir causalidad, y se exploró el papel de la formación específica en inclusión.

MÉTODOS

Enfoque, tipo de estudio y diseño de investigación

Se realizó un estudio mixto de predominio cuantitativo, con triangulación concurrente e integración en la interpretación, siguiendo la lógica de los diseños convergentes (Creswell y Plano Clark, 2018). El componente cuantitativo describió las puntuaciones de las prácticas inclusivas y su asociación con indicadores de aula. El componente cualitativo examinó estrategias, significados, barreras y apoyos desde la perspectiva docente. La observación permitió contrastar el autorreporte con manifestaciones de la práctica, sin equiparar las tres fuentes ni suponer que midieran exactamente el mismo constructo.

Variables de estudio

La variable prácticas pedagógicas inclusivas comprendió cinco dimensiones: planificación y DUA; atención a la diversidad y enfoque diferencial; ambientes de aprendizaje; participación familiar y comunitaria; y actitudes y formación docente. Se definió como el grado de aplicación declarado de decisiones orientadas a reducir barreras y favorecer la participación. La última dimensión incorpora disposiciones y formación, por lo que la puntuación global no debe interpretarse como una medida exclusiva de conducta observable.

La segunda variable correspondió a indicadores

observacionales vinculados con el aprendizaje significativo: conexión con saberes previos y contexto cultural, participación activa y disposición para aprender, y expresión y comunicación de lo aprendido. La unidad de análisis fue el docente y su aula; no se analizaron puntuaciones individuales de niños. En consecuencia, las asociaciones corresponden a diferencias entre aulas y no permiten inferir relaciones individuales ni avances de desarrollo.

Las variables de agrupación fueron la formación específica en inclusión (sí o no), los años de experiencia docente (hasta cinco años, de seis a quince años y más de quince años), el tipo de institución (fiscal, fiscomisional o particular) y la ubicación de la institución (urbana o rural).

Población y muestra

La población accesible comprendió 68 docentes de educación inicial de un circuito educativo ecuatoriano, según el listado proporcionado por la coordinación distrital. Se invitó a la totalidad de sus integrantes. La muestra final analizada fue de 62 docentes, equivalente al 91,2 % de esa población. La participación dependió de la disponibilidad y el consentimiento, por lo que la selección fue no probabilística. La cobertura elevada no elimina los posibles sesgos de participación ni garantiza representatividad fuera del circuito.

Se observó una sesión de clase de cada uno de los 62 participantes. Para las entrevistas se seleccionó intencionalmente un subgrupo de 12 docentes, buscando variación en formación, experiencia, sostenimiento y ubicación institucional. La suficiencia del material se valoró por la ausencia de categorías nuevas en las últimas entrevistas. Este criterio se refiere al conjunto de relatos obtenidos y no demuestra exhaustividad de las experiencias del circuito.

Se incluyeron docentes activos de educación inicial, de los subniveles 1 o 2, con al menos seis meses de experiencia en el grupo, responsabilidad sobre un mínimo de diez niños, consentimiento informado y autorización para observar una clase. Se excluyeron funciones exclusivamente administrativas, licencias o reemplazos inferiores a seis meses, participación en el pilotaje y registros con menos del 90 % de los ítems respondidos o sin observación completa.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron encuesta, observación y entrevista, complementadas por una ficha sociodemográfica y profesional. La encuesta recogió frecuencia declarada de prácticas; la observación registró condiciones e interacciones de una sesión; la entrevista permitió comprender las decisiones docentes. La triangulación se empleó para reconocer convergencias y discrepancias, sin considerar la coincidencia entre fuentes como validación automática de las medidas.

Escala de Prácticas Pedagógicas Inclusivas (EPPI)

La Escala de Prácticas Pedagógicas Inclusivas (EPPI), elaborada para el estudio, incluyó 30 ítems distribuidos en cinco dimensiones de seis ítems. Las respuestas variaron de 1 (nunca) a 5 (siempre), con cuatro ítems inversos recodificados antes del análisis. Una mayor puntuación indicó mayor frecuencia declarada de prácticas inclusivas. Los ítems abordaron, entre otros aspectos, alternativas de participación y expresión e incorporación de saberes familiares. Al integrar prácticas, actitudes y formación, la interpretación de la puntuación

global requiere considerar esa heterogeneidad conceptual.

Cinco expertos con formación de posgrado y experiencia en educación inicial o inclusiva evaluaron claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia. Se informó un índice de validez de contenido global de 0,92 y un criterio de retención de 0,80. Este procedimiento aporta evidencia sobre la adecuación del contenido; no sustituye la evaluación de la estructura interna ni acredita por sí mismo la validez de las inferencias sobre las puntuaciones.

En un pilotaje con 15 docentes ajenos a la muestra, el alfa de Cronbach fue de 0,89. En la muestra definitiva se informó $\alpha = 0,91$ para la escala global y valores de 0,78 a 0,88 para las dimensiones. Estos coeficientes describen consistencia interna, no estabilidad temporal ni validez de constructo. El análisis factorial exploratorio mencionado en el registro original no se utiliza aquí como evidencia confirmatoria, debido al reducido número de participantes y a la ausencia de resultados suficientes para evaluar su solución.

Lista de cotejo de observación de aula (LCOA)

La Lista de Cotejo de Observación de Aula (LCOA) incluyó 24 indicadores sobre las dimensiones descritas y aspectos del ambiente. Cada indicador se calificó como 0 (no observado), 1 (observado parcialmente) o 2 (observado plenamente). Se informó una transformación de la puntuación global al rango de 0 a 100. Cada sesión duró entre 45 y 60 minutos. La interpretación se limita a condiciones e interacciones registradas durante ese intervalo; no equivale a una evaluación del aprendizaje individual.

Dos observadoras recibieron ocho horas de entrenamiento y realizaron una práctica simultánea en cinco aulas ajenas a la muestra. Se informó un kappa de Cohen de 0,81, indicador de acuerdo elevado conforme a la clasificación de Landis y Koch (1977). El manuscrito no precisa si el coeficiente fue ponderado ni si corresponde exclusivamente al entrenamiento o también a la muestra definitiva. El panel de expertos revisó asimismo el contenido de la lista.

Guía de entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada comprendió ocho preguntas sobre concepciones de inclusión, estrategias de atención a la diversidad, relación con las familias y barreras y apoyos. Las entrevistas individuales duraron entre 25 y 40 minutos; se grabaron con autorización y se transcribieron literalmente. La guía fue revisada por expertos y probada con tres docentes en la fase piloto, lo que condujo a reformular dos preguntas.

Ficha sociodemográfica y profesional

La ficha recogió edad, sexo, nivel de formación, capacitación específica en inclusión, experiencia, tipo y ubicación institucional y número de niños por grupo. También registró si el docente reportaba niños con discapacidad o necesidades educativas específicas identificadas. Esta información procede del profesorado y no constituye una valoración diagnóstica independiente.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento comprendió autorización distrital e institucional, información a los docentes, diseño y revisión de instrumentos, pilotaje y recolección

definitiva. Primero se aplicaron la ficha y la escala en una sesión aproximada de 25 minutos; después se observó la clase y se entrevistó al subgrupo seleccionado. La recogida se desarrolló dentro del mismo periodo de ocho semanas, con integración posterior de las fuentes.

Las observaciones se programaron con cada docente durante la jornada habitual. Se solicitó mantener la planificación prevista y las observadoras permanecieron sin intervenir. Estas medidas buscaron reducir la interferencia, aunque no permiten descartar cambios de conducta asociados con la presencia de personas externas. Concluida la recolección, se depuraron y analizaron los registros.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Análisis cuantitativo

Los datos se procesaron en IBM SPSS Statistics 27. Se revisaron valores perdidos, informados como inferiores al 2 %, y se sustituyeron por la media de la dimensión correspondiente. Se examinaron valores atípicos mediante diagramas de caja. La imputación por la media puede reducir la variabilidad, por lo que los resultados deben interpretarse considerando este tratamiento y la falta de un análisis de sensibilidad documentado.

Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias (M), desviaciones estándar (DE) y rangos. Para la EPPI se utilizaron categorías descriptivas de puntuación baja (1,00–2,33), moderada (2,34–3,66) y alta (3,67–5,00), aplicadas a medias redondeadas a dos decimales. Son rangos operativos definidos en el estudio; no son puntos de corte validados para diagnosticar la calidad de la inclusión. La LCOA se presentó en su escala informada de 0 a 100, sin trasladar esas categorías.

El plan inferencial incluyó Shapiro–Wilk y Levene, correlaciones de Pearson o Spearman y comparaciones mediante t de Student, U de Mann–Whitney, ANOVA o Kruskal–Wallis, según los supuestos. Se fijó $\alpha = 0,05$ y se reportaron tamaños del efecto mediante d de Cohen y η^2 cuando correspondía (Cohen, 1988). Los resultados presentados corresponden principalmente a las pruebas paramétricas. Se exploró además una regresión lineal múltiple con la LCOA como variable dependiente y la EPPI, la formación específica y la experiencia como predictores. Las comparaciones múltiples se consideran exploratorias, porque no se documentó un ajuste para la multiplicidad. La normalidad marginal, por sí sola, no acredita linealidad, ausencia de valores influyentes ni cumplimiento de todos los supuestos de correlación y regresión.

Análisis cualitativo

Las transcripciones se examinaron mediante análisis temático, tomando como guía las fases de familiarización, codificación, construcción, revisión y definición de temas y elaboración del informe (Braun y Clarke, 2006). Se combinaron códigos derivados de la guía con otros surgidos del material. Dos investigadoras codificaron de manera independiente el 30 % de las entrevistas y discutieron diferencias hasta alcanzar consenso. ATLAS.ti se utilizó para organizar códigos y extractos; el programa no sustituyó la interpretación del equipo.

El rigor se orientó mediante credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985). Se emplearon triangulación, registro de decisiones y devolución de hallazgos preliminares a tres participantes. La descripción

disponible del contexto limita la evaluación de la transferibilidad. La codificación por consenso se informa como procedimiento del equipo y no como prueba de objetividad ni como requisito universal del análisis temático.

INTEGRACIÓN DE LOS DATOS

La integración se realizó al interpretar conjuntamente las dimensiones de la escala, los indicadores observados y los temas de las entrevistas. Se prestó atención a coincidencias y tensiones, especialmente entre la frecuencia declarada de participación familiar y la naturaleza de las actividades descritas. Los relatos se utilizaron para contextualizar las asociaciones, sin atribuirles capacidad para demostrar mecanismos causales.

Consideraciones éticas

Se informó revisión del protocolo por el comité de ética de la institución patrocinadora, así como autorización escrita de las autoridades distritales e institucionales. El tratamiento de la información se planteó bajo criterios de voluntariedad, confidencialidad y protección de datos personales (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021). La identificación del comité, la fecha y el código del dictamen deben constar en la documentación editorial para verificar esta aprobación.

Los docentes recibieron información sobre objetivos, procedimientos, duración y carácter voluntario del estudio, firmaron consentimiento informado y pudieron retirarse sin consecuencias. La observación de aula contó con autorización institucional y comunicación a las familias. No se recogieron identificadores infantiles ni fotografías o videos. Aunque la unidad de análisis fue el aula, se registraron interacciones de niños, por lo que deben acreditarse las medidas de protección y las autorizaciones o dispensas aplicables a esa observación.

Se asignaron códigos alfanuméricos y se separaron los datos identificativos de los registros de análisis, mediante archivos protegidos con contraseña y acceso restringido al equipo. Las entrevistas se presentan sin identificar personas ni instituciones. Se previó eliminar las grabaciones al concluir el análisis y entregar un informe a las instituciones participantes. La difusión de materiales complementarios debe respetar estos compromisos de confidencialidad.

RESULTADOS

Se presentan las características de la muestra, las puntuaciones de las prácticas y los indicadores observacionales, los temas de las entrevistas y las asociaciones exploratorias. Las cifras corresponden a los resultados consignados en el manuscrito de origen; no se dispuso de la base individual para reproducir los análisis.

Características de los participantes

Participaron 62 docentes, con edad media de 38,4 años (DE = 8,7; rango: 23–58). La mayoría fueron mujeres (n = 60; 96,8 %). El 79,0 % tenía título de tercer nivel, el 14,5 % de cuarto nivel y el 6,5 % formación tecnológica. Veintisiete participantes (43,5 %) declararon formación específica en inclusión y 35 (56,5 %) no la reportaron. La experiencia media fue de 11,3 años (DE = 7,9).

La muestra incluyó instituciones fiscales (61,3 %), fiscomisionales (14,5 %) y particulares (24,2 %); el 66,1 % de los docentes trabajaba en zona urbana y el 33,9 % en zona rural. El promedio de

niños por grupo fue de 22,6 (DE = 5,4). Cuarenta y un docentes (66,1 %) informaron al menos un niño con discapacidad o necesidades educativas específicas identificadas. La Tabla 1 resume las características categóricas.

TABLA 1

Características sociodemográficas y profesionales de la muestra

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Mujer	60	96,8
	Hombre	2	3,2
Nivel de formación	Tecnológico	4	6,5
	Tercer nivel	49	79,0
	Cuarto nivel	9	14,5
Formación específica en inclusión	Sí	27	43,5
	No	35	56,5
Años de experiencia	Hasta 5 años	14	22,6
	De 6 a 15 años	29	46,8
	Más de 15 años	19	30,6
Tipo de institución	Fiscal	38	61,3
	Fiscomisional	9	14,5
	Particular	15	24,2
Ubicación	Urbana	41	66,1
	Rural	21	33,9

Nota. Elaboración propia a partir de la ficha sociodemográfica y profesional.

NIVEL DE APLICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Resultado global

La EPPI presentó una media global de 3,62 (DE = 0,58; rango: 2,27–4,73), correspondiente a la categoría moderada. Shapiro–Wilk no detectó evidencia suficiente para rechazar la normalidad marginal (W = 0,98; p = 0,41). Cuatro docentes se ubicaron en la categoría baja (6,5 %), 31 en la moderada (50,0 %) y 27 en la alta (43,5 %). Estas categorías describen la distribución según los rangos definidos y no representan diagnósticos de competencia docente.

Resultados por dimensiones

Las medias más altas correspondieron a ambientes de aprendizaje (M = 3,94; DE = 0,62) y participación familiar y comunitaria (M = 3,85; DE = 0,69). Atención a la diversidad y enfoque diferencial alcanzó 3,58 (DE = 0,66), y actitudes y formación docente, 3,52 (DE = 0,74). Planificación y DUA presentó la menor media (M = 3,21; DE = 0,71). En esta dimensión se informaron 11 docentes en la categoría baja (17,7 %), 33 en la moderada (53,2 %) y 18 en la alta (29,0 %). La Tabla 2 integra las puntuaciones de los dos instrumentos.

TABLA 2

Puntuaciones de prácticas inclusivas e indicadores observacionales por dimensión

Variable y dimensión	M	DE	Mín.	Máx.	Nivel
EPPI (escala de 1 a 5)					
Planificación y DUA	3,21	0,71	1,67	4,67	Moderado
Atención a la diversidad y enfoque diferencial	3,58	0,66	2,00	4,83	Moderado
Ambientes de aprendizaje	3,94	0,62	2,50	5,00	Alto
Participación familiar y comunitaria	3,85	0,69	2,17	5,00	Alto
Actitudes y formación docente	3,52	0,74	1,83	4,83	Moderado
Puntuación global EPPI	3,62	0,58	2,27	4,73	Moderado
LCOA (escala de 0 a 100)					
Conexión con saberes previos y contexto cultural	59,4	13,8	29,2	87,5	
Participación activa y disposición para aprender	70,2	12,9	41,7	95,8	
Expresión y comunicación de lo aprendido	64,9	14,1	33,3	91,7	
Puntuación global LCOA	64,8	12,3	35,4	90,6	

Nota. N = 62. M = media; DE = desviación estándar; EPPI = Escala de Prácticas Pedagógicas Inclusivas; LCOA = Lista de Cotejo de Observación de Aula. Las categorías baja, moderada y alta corresponden exclusivamente a la EPPI. Las puntuaciones y los extremos de la LCOA requieren cotejo con la fórmula de transformación y los registros originales.

RESULTADOS POR ÍTEMS

Los ítems mejor puntuados fueron la organización del espacio para facilitar desplazamiento y acceso a materiales (M = 4,21; DE = 0,81) y la comunicación frecuente con las familias (M = 4,18; DE = 0,87). Las menores medias correspondieron a apoyos de comunicación aumentativa o tecnologías de apoyo cuando se requieren (M = 2,41; DE = 1,12), representación de información en distintos formatos (M = 2,94; DE = 0,98) y consideración inicial de la variabilidad del grupo al planificar (M = 3,02; DE = 0,95).

Estrategias de atención a la diversidad identificadas

Datos de la observación de aula

Los indicadores de práctica observados plenamente con mayor frecuencia fueron materiales concretos y manipulables (n = 50; 80,6 %), organización en rincones o zonas de juego (n = 46; 74,2 %) y trato afectuoso y respetuoso (n = 44; 71,0 %). Los menos frecuentes fueron incorporación de lengua materna o ancestral en las actividades (n = 13; 21,0 %), presentación de información en más de un formato (n = 17; 27,4 %) y alternativas de respuesta ante una consigna (n = 21; 33,9 %). La pertinencia del indicador lingüístico depende de las lenguas presentes en cada grupo, información que no se desagregó.

Entre los 41 docentes que reportaron niños con necesidades identificadas, se observaron adaptaciones de materiales o actividades en 22 aulas (53,7 %). El apoyo cooperativo entre pares se registró plenamente en 24 de las 62 aulas (38,7 %). Estas frecuencias indican lo observado durante una sesión, sin demostrar ausencia de la estrategia

en otras jornadas ni adecuación de cada adaptación a las necesidades individuales.

Resultados de las entrevistas

El análisis de las 12 entrevistas produjo cuatro temas y once subtemas, resumidos en la Tabla 3. Según el registro analítico, las entrevistas décima a duodécima no añadieron categorías nuevas. Las frecuencias expresan cuántos participantes mencionaron cada subtema; no son estimaciones de prevalencia para toda la muestra ni medidas de intensidad de las experiencias.

TABLA 3

Temas y subtemas identificados en las entrevistas

Tema	Subtema	n
1. Concepciones de diversidad e inclusión	Inclusión asociada principalmente a la discapacidad	8
	Diversidad entendida como diferencias culturales y de ritmo de desarrollo	7
	Inclusión como derecho de todos los niños	6
2. Estrategias para atender la diversidad	Juego libre y rincones de aprendizaje	11
	Apoyo entre pares y trabajo en parejas o grupos	8
	Adaptación de materiales y actividades	7
	Uso del kichwa u otras lenguas en rutinas y canciones	4
3. Relación con las familias	Comunicación por mensajería instantánea y reuniones periódicas	10
	Participación familiar limitada a eventos y reuniones	7
4. Barreras y apoyos	Elevado número de niños por grupo, carga administrativa y escasez de tiempo para planificar	11
	Falta de personal de apoyo especializado y de capacitación específica	10

Nota. Un mismo participante pudo aportar a más de un subtema. Elaboración propia.

En el primer tema, ocho de los doce docentes asociaron la inclusión, de manera inicial o principal, con la presencia de niños con discapacidad. Una participante señaló: «Cuando pienso en inclusión pienso en el niño que tiene un diagnóstico, en el que necesita una adaptación» (D05). Siete docentes ampliaron la noción hacia las diferencias culturales, lingüísticas o de ritmo de desarrollo, y seis la definieron como un derecho de todos los niños.

En el segundo tema, el juego libre y los rincones de aprendizaje fueron mencionados por once docentes como la estrategia central para atender la diversidad. Ocho describieron el apoyo entre pares, y siete la adaptación de materiales o actividades para niños concretos. Cuatro docentes, todos de instituciones rurales, relataron el uso del kichwa en canciones, saludos y rutinas. Un participante afirmó: «Con los niños que llegan hablando solo kichwa, empiezo las rutinas en su idioma y luego paso al castellano» (D09).

En el tercer tema, diez docentes indicaron mantener comunicación con las familias mediante grupos de mensajería y reuniones periódicas. Siete señalaron que la participación familiar se limitaba a reuniones, entregas de informes y actividades

festivas. Una docente comentó: «A los padres los llamo cuando hay un problema o cuando hay un evento, pero rara vez para planificar con ellos» (D02).

En el cuarto tema, once docentes identificaron como barreras el número de niños por grupo, la carga administrativa y la falta de tiempo para planificar. Diez mencionaron la escasez de personal de apoyo y de capacitación específica. Solo tres participantes refirieron haber recibido orientación de los equipos de apoyo en el último año lectivo. Un docente expresó: «Tengo 28 niños, uno con diagnóstico y dos que creo que lo necesitan, y no tengo una persona que me apoye» (D11).

Indicadores de aprendizaje significativo

La puntuación global informada de la LCOA fue de 64,8 sobre 100 (DE = 12,3; rango: 35,4–90,6). Shapiro–Wilk no permitió rechazar la normalidad marginal (W = 0,98; p = 0,36). La dimensión de participación y disposición para aprender obtuvo la mayor media (M = 70,2; DE = 12,9), seguida de expresión y comunicación de lo aprendido (M = 64,9; DE = 14,1). Conexión con saberes previos y contexto cultural alcanzó la menor puntuación (M = 59,4; DE = 13,8). Los valores describen la medida observacional utilizada y no porcentajes de aprendizaje alcanzado por los niños.

La participación activa se observó plenamente en 41 aulas (66,1 %) y la disposición y curiosidad ante la propuesta, en 39 (62,9 %). La referencia explícita a experiencias o saberes previos se registró en 18 aulas (29,0 %), y la incorporación de elementos culturales locales, en 20 (32,3 %). El patrón muestra mayor presencia de participación visible que de contextualización explícita durante las sesiones observadas.

Relación entre prácticas inclusivas e indicadores observacionales

Correlaciones

Se reportó una correlación de Pearson positiva entre la puntuación global de la EPPI y la global de la LCOA ($r = 0,58$; $p < 0,001$; IC del 95 % informado: [0,38; 0,73]). El cuadrado de la correlación fue aproximadamente 0,34. Este valor representa variación compartida entre puntuaciones bajo una relación lineal y no el porcentaje de aprendizaje causado por las prácticas. Su interpretación depende de la independencia entre aulas, la calidad de las medidas y la revisión de observaciones influyentes.

Las cinco dimensiones de la EPPI correlacionaron de forma positiva y significativa con la puntuación global de la LCOA: planificación y DUA ($r = 0,54$; $p < 0,001$), atención a la diversidad y enfoque diferencial ($r = 0,49$; $p < 0,001$), ambientes de aprendizaje ($r = 0,47$; $p < 0,001$), participación familiar y comunitaria ($r = 0,41$; $p = 0,001$) y actitudes y formación docente ($r = 0,38$; $p = 0,002$). En relación con las dimensiones del aprendizaje significativo, la puntuación global de la EPPI correlacionó con conexión con saberes previos y contexto cultural ($r = 0,61$; $p < 0,001$), con expresión y comunicación de lo aprendido ($r = 0,47$; $p < 0,001$) y con participación activa y disposición para aprender ($r = 0,44$; $p < 0,001$).

Regresión lineal múltiple

El análisis exploratorio de regresión informado alcanzó $F(3, 58) = 13,44$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,41$ y R^2 ajustado = 0,38. Se consignó una asociación positiva para la EPPI ($B = 10,40$; $\beta = 0,49$; $p < 0,001$), mientras que formación ($\beta = 0,14$; $p = 0,27$) y experiencia ($\beta = 0,12$; $p = 0,29$) no alcanzaron

el umbral establecido. Se informaron factores de inflación de varianza inferiores a 1,5. Estos resultados se mantienen como reporte provisional: sin la salida completa, la codificación de predictores y la base analítica no es posible comprobar su compatibilidad con las comparaciones bivariadas ni reproducir el ajuste.

Comparaciones según variables profesionales e institucionales

Formación específica en inclusión

Los docentes con formación específica (n = 27) alcanzaron una media EPPI de 3,89 (DE = 0,49), frente a 3,41 (DE = 0,55) entre quienes no la reportaron (n = 35). Se informó t(60) = 3,55, p = 0,001 y d = 0,91. En planificación y DUA las medias fueron 3,64 y 2,88, respectivamente (p < 0,001). Para la LCOA se consignaron 72,2 puntos (DE = 10,8) y 59,1 (DE = 11,5), con t(60) = 4,57, p < 0,001 y d = 1,17. Las diferencias son asociaciones entre grupos preexistentes; no estiman el efecto de una intervención formativa.

Años de experiencia

Las medias EPPI fueron 3,38 (DE = 0,57) hasta cinco años de experiencia, 3,64 (DE = 0,55) entre seis y quince y 3,78 (DE = 0,60) por encima de quince años. El ANOVA informado no alcanzó significación estadística: F(2, 59) = 2,00, p = 0,14, η^2 = 0,06. No se realizaron comparaciones posteriores. La falta de significación no demuestra equivalencia entre los grupos.

Tipo de institución

Las medias EPPI fueron 3,57 (DE = 0,59) en instituciones fiscales, 3,66 (DE = 0,52) en fiscomisionales y 3,74 (DE = 0,57) en particulares. El análisis informado no mostró diferencias estadísticamente significativas: F(2, 59) = 0,49, p = 0,62, η^2 = 0,02.

Ubicación de la institución

Los docentes de zona urbana (n = 41) obtuvieron una media EPPI de 3,70 (DE = 0,55), y los de zona rural (n = 21), de 3,46 (DE = 0,62); se informó t(60) = 1,56, p = 0,12 y d = 0,42. En atención a la diversidad las medias fueron 3,51 y 3,71, respectivamente (p = 0,25). Los cuatro entrevistados que describieron uso de lenguas ancestrales trabajaban en instituciones rurales. La Tabla 4 sintetiza las comparaciones de la puntuación global.

TABLA 4

Comparaciones exploratorias de la puntuación global de prácticas inclusivas

Variable	Grupo	n	M	DE
Formación en inclusión	Sí	27	3,89	0,49
	No	35	3,41	0,55
Años de experiencia	Hasta 5	14	3,38	0,57
	De 6 a 15	29	3,64	0,55
	Más de 15	19	3,78	0,60
Tipo de institución	Fiscal	38	3,57	0,59
	Fiscomisional	9	3,66	0,52

	Particular	15	3,74	0,57
Ubicación	Urbana	41	3,70	0,55
	Rural	21	3,46	0,62

Nota. N = 62. M = media; DE = desviación estándar. Se conservan los estadísticos reportados en el manuscrito original, pendientes de verificación con los datos individuales. Las comparaciones no se ajustaron por multiplicidad. La ausencia de significación no acredita equivalencia.

DISCUSIÓN

Interpretación general de los hallazgos

Los resultados describen una aplicación desigual de las prácticas inclusivas en las aulas estudiadas. La mayor puntuación de ambientes de aprendizaje, frente a la menor de planificación y DUA, sugiere una diferencia entre la disposición de recursos y la anticipación de alternativas de acceso y expresión. Esta lectura se apoya en la coincidencia entre la escala y la observación: los materiales manipulables y los rincones fueron frecuentes, mientras que las opciones de representación y respuesta aparecieron en menos aulas. En términos de Ainscow (2020), analizar barreras requiere examinar lo que el entorno permite hacer, además de verificar la presencia física o la disponibilidad de materiales.

La asociación global positiva es compatible con la hipótesis del estudio, pero su interpretación debe mantenerse en el nivel de las puntuaciones de aula. La EPPI combina autorreporte de prácticas con actitudes y formación; la LCOA incorpora condiciones del ambiente y manifestaciones de participación. Esta proximidad conceptual puede contribuir a la correlación, junto con una relación pedagógica real. Por tanto, no puede concluirse que un incremento en la escala represente una mejora equivalente del aprendizaje infantil. Tampoco se evaluaron conocimientos antes y después de una intervención ni se midió la permanencia de lo aprendido.

Planificación inclusiva y alternativas de participación

La menor puntuación de planificación y DUA identifica una prioridad de desarrollo profesional dentro de la muestra. Los datos sobre formatos alternativos, anticipación de la variabilidad y posibilidades de respuesta sugieren que las opciones inclusivas no siempre se incorporan desde el diseño de la actividad. El marco de CAST (2024) orienta la selección de alternativas para reducir barreras concretas. Su utilidad en este contexto debe evaluarse mediante decisiones didácticas justificadas y observables, en lugar de asociar su cumplimiento con una cantidad fija de recursos o con el empleo obligatorio de tecnología.

Una interpretación posible es que las tradiciones de juego y trabajo por rincones facilitan ciertas oportunidades de participación, aunque estas no siempre se conectan con una planificación explícita de los apoyos. El estudio no permite determinar si los docentes conocían formalmente el DUA ni evaluar la calidad completa de sus planificaciones. La formación podría, por ello, partir de prácticas existentes y ayudar a precisar para qué se ofrece cada alternativa. Una actividad con objetos, imágenes o conversación compartida requiere valorar qué niño accede a ella, qué barrera persiste

y cómo podrá comunicar lo que comprende. Esta es una implicación pedagógica de los hallazgos, no una intervención cuya eficacia se haya demostrado aquí.

Ambientes y colaboración con las familias

Las puntuaciones de ambientes y participación familiar son compatibles con orientaciones del currículo de educación inicial sobre juego y relación con el hogar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Sin embargo, esa compatibilidad no acredita que el currículo haya producido las prácticas observadas. La investigación no comparó instituciones con diferente implementación curricular ni examinó la trayectoria de formación que originó cada estrategia. La explicación más prudente reconoce una correspondencia entre las orientaciones documentales y las prácticas descritas, dejando abierta la contribución de la experiencia docente y de la organización institucional.

La participación familiar muestra una tensión relevante. La frecuencia de comunicación recibió una valoración alta, pero siete de los doce entrevistados describieron una participación centrada en reuniones, informes o celebraciones. Estos datos no son necesariamente contradictorios: se puede mantener contacto frecuente sin compartir decisiones sobre las experiencias de aprendizaje. La integración de fuentes permite distinguir ambas situaciones. A partir de ello, conviene examinar si las familias pueden aportar información sobre intereses, lenguas y rutinas, y si esa información modifica la planificación. El presente estudio no recogió su perspectiva, de modo que la calidad del vínculo solo puede describirse desde el relato docente.

Saberes previos y pertinencia cultural

La menor puntuación de conexión con saberes previos y contexto cultural merece atención porque delimita la relación entre participación y significatividad. Los niños pueden involucrarse en una actividad atractiva sin que sea posible establecer, mediante una única observación, cómo la relacionan con sus conocimientos previos. Ausubel (2000) sitúa esa relación en el centro del aprendizaje significativo. En educación inicial, la observación puede reconocer indicios de conexión mediante expresiones verbales, gestos, elecciones o representaciones, pero no permite inferir por sí sola la estructura cognitiva del niño. Por ello, los resultados se expresan como condiciones e indicadores vinculados al aprendizaje y no como logros de comprensión demostrados.

La incorporación de lenguas familiares requiere una interpretación contextual. Registrar kichwa u otra lengua ancestral puede indicar apertura a los repertorios del grupo, pero la ausencia de esa práctica durante una sesión no demuestra exclusión lingüística. Debe conocerse primero qué lenguas utilizan los niños y sus cuidadores, en qué situaciones y con qué apoyos. El instrumento no desagregó suficientemente esa información, por lo que el porcentaje observado no puede convertirse en una medida general de incumplimiento intercultural. El hallazgo señala una necesidad de mejorar la medición y de profundizar en las experiencias de las aulas bilingües.

Concepciones docentes sobre la inclusión

La coexistencia de definiciones centradas en discapacidad y otras referidas a diversidad cultural o derechos muestra distintas comprensiones de la inclusión entre los entrevistados. Las categorías no

fueron excluyentes: una persona podía mencionar más de una. Por ello, no corresponde clasificar a los participantes en posiciones opuestas ni atribuirles una concepción estable a partir de una sola respuesta. La advertencia de Nilholm (2021) sobre la claridad conceptual resulta pertinente para revisar si los instrumentos y la formación distinguen acceso, participación, apoyos y aprendizaje. Esta precisión permitiría evitar que el diagnóstico sea la única condición que movilice una respuesta educativa.

Formación y condiciones institucionales

La diferencia entre docentes con y sin formación específica merece una lectura asociativa. La selección de participantes en cursos puede relacionarse con motivación profesional, oportunidades institucionales y experiencias previas de atención a la diversidad. Además, la EPPI incluye una dimensión de actitudes y formación, lo que puede introducir solapamiento con la variable utilizada para formar los grupos. La relación con la puntuación global debe revisarse también con una medida centrada exclusivamente en prácticas y con una descripción más precisa de duración, contenido y modalidad de los cursos. Clasificar la formación solo como sí o no impide valorar su heterogeneidad.

Los antecedentes de REDSA ayudan a contextualizar, sin establecer equivalencias entre resultados. Jumbo Jumbo et al. (2026) estudian formación y autoeficacia en docentes de Educación General Básica y describen necesidades de apoyo institucional. Parra Guapulema et al. (2026) examinan estrategias para estudiantes con discapacidad y su efectividad percibida. Ambos abordan dimensiones próximas a las barreras relatadas en estas entrevistas. La diferencia de nivel educativo, selección e instrumentos impide comparar directamente magnitudes o reunir los resultados como si procedieran de una sola población.

Alcance de los análisis exploratorios

La regresión no permite sostener una mediación entre formación, prácticas y aprendizaje. La falta de significación de un coeficiente, una vez incluidos otros predictores, no demuestra un mecanismo indirecto. Serían necesarios un planteamiento causal explícito, mediciones temporalmente ordenadas, estimación del efecto indirecto y control razonado de factores de confusión. Además, las cifras del modelo requieren cotejo con la salida estadística completa. En esta versión no se utiliza ese resultado para afirmar que la formación actúa a través de las prácticas ni para establecer cuál variable explica de manera independiente el aprendizaje infantil.

La ausencia de diferencias significativas por experiencia, sostenimiento o ubicación tampoco demuestra igualdad de condiciones. Los grupos fueron pequeños y desiguales, especialmente el fiscomisional, y se realizaron varias comparaciones sin ajuste documentado. Interesa examinar los tamaños de las diferencias, su incertidumbre y las condiciones de cada institución antes de proponer decisiones territoriales. Del mismo modo, la comparación urbana y rural no permite inferir que una ubicación determine mejores prácticas. El apoyo especializado, los recursos, la composición lingüística y la organización del trabajo no se midieron con detalle suficiente para separar sus contribuciones.

Limitaciones del estudio

El estudio se limita a una muestra voluntaria de un circuito educativo. La cobertura de la población accesible fue elevada, pero no hay base para generalizar al conjunto nacional. La falta de identificación del periodo y de una descripción territorial suficiente restringe la interpretación y la comparación con otros trabajos. El diseño transversal impide evaluar cambios y precedencia temporal. Una sesión por docente ofrece una muestra breve de su práctica, susceptible de variación por actividad, asistencia o reactividad. El autorreporte puede reflejar deseabilidad social, y las entrevistas no incorporan voces de familias ni de niños.

La medición impone otras restricciones. La LCOA reúne indicadores del ambiente y de participación, por lo que su puntuación requiere revisar la separación entre condiciones pedagógicas y resultados de aprendizaje. Se necesitan la distribución de ítems por dimensión, la regla de transformación, el manejo de indicadores no aplicables y la evidencia de acuerdo en la muestra definitiva. La escala EPPI necesita estudios adicionales de estructura interna y una separación conceptual más clara entre prácticas y disposiciones. Sin datos individuales no fue posible reproducir correlaciones, comparaciones o regresión, ni resolver las discrepancias señaladas en comentarios. El agrupamiento de docentes por institución tampoco se modeló, lo que podría afectar la independencia de los errores y la precisión de las pruebas.

Líneas futuras de investigación

Las investigaciones posteriores podrían combinar observaciones repetidas con registros de planificación, producciones infantiles y seguimiento del aprendizaje, sin convertir la evaluación en una exigencia ajena a la edad de los niños. Un diseño longitudinal o una intervención con comparación adecuada permitiría examinar cambios asociados con la formación. Resulta igualmente necesario incluir instituciones y territorios diversos, documentar las lenguas del grupo e incorporar la perspectiva de las familias mediante procedimientos accesibles. Estas líneas permitirían comprobar la estabilidad de los hallazgos, mejorar los instrumentos y distinguir la contribución de las prácticas respecto de otras condiciones del entorno.

CONCLUSIONES

En las aulas de los 62 docentes participantes, la aplicación declarada de prácticas pedagógicas inclusivas fue moderada y desigual entre dimensiones. Los ambientes de aprendizaje y la participación familiar recibieron las puntuaciones más altas, mientras que planificación y DUA obtuvo la menor. La observación y las entrevistas matizaron el autorreporte al mostrar menor presencia de alternativas de acceso y expresión y una relación familiar frecuentemente centrada en información y eventos.

Se reportó una asociación positiva entre las puntuaciones de prácticas y los indicadores observacionales vinculados al aprendizaje significativo. El hallazgo es compatible con una relación entre inclusión y oportunidades de participación, contextualización y expresión. Su alcance se circunscribe a las aulas y al periodo estudiado. No demuestra causalidad, aprendizajes

individuales duraderos ni un mecanismo de mediación de la formación docente.

El aporte del estudio consiste en integrar fuentes que permiten reconocer fortalezas y necesidades del contexto analizado. Las prioridades derivadas son acompañar la planificación inclusiva, profundizar la colaboración con las familias y mejorar las condiciones de apoyo institucional. La validación de los resultados requiere resolver las discrepancias de reporte y completar la documentación metodológica y ética antes de su publicación.

RECOMENDACIONES

Para la práctica docente, se propone revisar las barreras de cada experiencia, ofrecer alternativas pertinentes de participación y expresión y vincular las actividades con los saberes familiares. El seguimiento debería documentar qué alternativas utilizan los niños y cuáles necesitan apoyo adicional, sin asumir que disponer de materiales demuestra por sí solo inclusión.

Para la gestión, las entrevistas señalan la necesidad de proteger tiempo de planificación, revisar la carga administrativa y fortalecer el acompañamiento especializado. La autoevaluación puede ayudar a priorizar barreras y verificar cambios, en concordancia con el marco propuesto por Fernández Cando et al. (2026). Se trata de una orientación para la mejora, no de una eficacia institucional evaluada en este estudio.

Para la formación y la investigación, se recomienda acompañamiento situado y revisión compartida de experiencias, junto con evaluación de sus resultados. Conviene registrar contenido y duración de la formación y utilizar medidas que distingan prácticas, actitudes y aprendizajes. Las decisiones de ampliación deben apoyarse en seguimiento y evidencia contextual, además de las asociaciones exploratorias aquí descritas.

BIBLIOGRAFÍA

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

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. https://www.asambleanacional.gob.ec/es/contenido/constitucion-de-la-republica-del-ecuador-2008-reformada

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial, Suplemento 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. Registro Oficial, Quinto Suplemento 459. https://www.registroficial.gob.ec/quinto-suplemento-al-registro-oficial-no-459/

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.

org/10.1191/1478088706qp063oa

CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE. https://study.sagepub.com/creswell3e

Fernández Cando, D. A., Cushpa Inchiglema, R. C., & Rodríguez Cevallos, D. P. (2026). Evaluación institucional y autoevaluación como herramientas de mejora continua e inclusión de estudiantes con discapacidad en Ecuador. *Ecuadorian Journal of Social and Environmental Development, 1*(3), 211–234. https://doi.org/10.66646/redsa-2026/pted2a33

Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 4–8. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579

Jumbo Jumbo, E. A., Pucha Zapata, J. K., Lalangui Sanchez, R. E., & Lalagui Sanchez, C. I. (2026). Formación docente para la educación inclusiva en Ecuador: Autoeficacia, necesidades formativas y desafíos institucionales. *Ecuadorian Journal of Social and Environmental Development, 1*(3), 49–60. https://doi.org/10.66646/redsa-2026/stj2jk98

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/naturalistic-inquiry-1-842

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo Educación Inicial*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). https://sdgs.un.org/2030agenda

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education, 36*(3), 358–370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

Parra Guapulema, L. N., Narváez Quinteros, R. de los Ángeles, Romero Pinzon, Y. D., & Espinoza Vinces, D. V. (2026). Estrategias de inclusión para estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano: Evidencia mixta sobre adaptaciones curriculares, apoyos institucionales y efectividad percibida. *Ecuadorian Journal of Social and Environmental Development, 1*(3), 82–106. https://doi.org/10.66646/redsa-2026/htsrpj72

Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address

student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(3), 217–230. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481

UNESCO, & UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. https://www.unicef.org/reports/global-report-early-childhood-care-and-education-right-strong-foundation

DERECHOS DE AUTOR

Pérez Sumba, C. S., & Pucha Zapata, J. K.(2026).

OPEN ACCESS

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite compartir y adaptar el material para fines no comerciales, siempre que se reconozcan adecuadamente la autoría y la publicación original, se indique si se realizaron cambios y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia.

COMO CITAR:

Pérez Sumba, C. S., & Pucha Zapata, J. K.(2026). Prácticas pedagógicas inclusivas para atender la diversidad y garantizar aprendizajes significativos durante la educación inicial. REDSA *Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental*, *1*(4), 191 - 212. https://doi.org/10.66646/redsa-2026/11nov42