

Políticas públicas de educación inclusiva en Ecuador: Avances normativos, brechas estructurales y perspectivas de transformación del sistema educativo nacional

*Public policies on inclusive education in Ecuador: normative advances,
structural gaps and perspectives for the transformation of the national
education system.*

- Diego Alejandro Fernández Cando**
1 Institución U. E. Particular San Francisco Javier; Loja – Ecuador;
fcalex1711@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0007-2425-0169>
- Javier Alejandro Brito Arregui**
2 Universidad Técnica Particular de Loja; Loja – Ecuador;
jabrito10@utpl.edu.ec  <https://orcid.org/0009-0009-3734-2016>
- Geoconda Cuero Velasco**
3 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Esmeraldas – Ecuador;
geoconda.cuero@docentes.educacion.edu.ec  <https://orcid.org/0009-0003-3121-8651>

Enviado: 20/05/2026

Aceptado: 05/06/2026

Publicado: 25/06/2026

Tipo de Investigación: Artículo Original

Páginas: 215 - 239

DOI: <https://doi.org/10.66646/redsa-2026/04n4dt59>

Conflicto de Intereses

Ninguno que declarar.

Correspondencia:

Diego Alejandro Fernández Cando

Institución U. E. Particular San Francisco Javier; Loja – Ecuador;
fcalex1711@gmail.com



Esta obra está bajo una licencia internacional
[Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

RESUMEN

El presente estudio analiza de manera integral el estado de las políticas públicas de educación inclusiva en Ecuador durante el periodo 2015–2025, examinando los avances normativos e institucionales alcanzados, las brechas estructurales persistentes en su implementación y las perspectivas de transformación del sistema educativo nacional. Se empleó un enfoque mixto con diseño no experimental de tipo descriptivo-analítico y perspectiva longitudinal, mediante revisión sistemática de literatura indexada bajo lineamientos PRISMA, análisis de contenido normativo y análisis estadístico de datos secundarios del MINEDEC -AMIE, INEC, CONADIS y UNESCO. Se identificaron avances significativos en el marco normativo con un incremento del 34,7% en la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales entre 2015 y 2024. No obstante, persisten brechas críticas: solo el 18,3% del profesorado posee capacitación especializada, el 42% de los establecimientos carece de adecuaciones físicas mínimas y la brecha de escolarización urbano-rural alcanza 27 puntos porcentuales. El cumplimiento del Plan Nacional al corte de 2024 promedia el 62,6%. Se concluye que Ecuador dispone de un sólido andamiaje normativo, pero la distancia entre el diseño de políticas y su implementación efectiva constituye el principal desafío sistémico, requiriéndose estrategias intersectoriales, mayor inversión en formación docente y sistemas de monitoreo con indicadores desagregados.

Palabras clave:

brechas educativas, discapacidad, Ecuador, educación inclusiva, formación docente, políticas públicas

ABSTRACT

This study comprehensively analyzes the state of inclusive education public policies in Ecuador during the 2015–2025 period, examining normative and institutional advances, persistent structural gaps in implementation, and perspectives for transforming the national education system. A mixed approach with a non-experimental, descriptive-analytical design and longitudinal perspective was applied, using a systematic literature review following PRISMA guidelines, normative content analysis, and statistical analysis of secondary data from MINEDEC -AMIE, INEC, CONADIS, and UNESCO. Significant advances were identified in the normative framework with a 34.7% increase in enrollment of students with special educational needs between 2015 and 2024. However, critical gaps persist: only 18.3% of teachers have specialized training, 42% of schools lack minimum physical adaptations, and the urban-rural schooling gap reaches 27 percentage points. Compliance with the National Plan as of 2024 averages 62.6%. It is concluded that Ecuador has a solid normative framework, but the distance between policy design and effective implementation remains the main systemic challenge, requiring intersectoral strategies, greater investment in teacher training, and monitoring systems with disaggregated indicators.

Keywords:

disability, Ecuador, educational gaps, inclusive education, public policies, teacher training

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los paradigmas más innovadores del pensamiento educativo del presente. Desde la Declaración de Salamanca (1994) pasando por el Marco de Acción de Incheon (2015), hasta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la comunidad internacional viene reafirmando progresivamente que el derecho a la educación no puede ser comprendido en toda su profundidad si no se asegura la participación activa, equitativa y de calidad de todas las personas, sin distinción de las condiciones que les acompañan sean estas físicas, cognoscitivas, socioeconómicas, étnicas o culturales (O. UNESCO, 2022). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) se define con claridad en la meta de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, convirtiendo así el principio de inclusión en un derecho político y ético de carácter universal (U. UNESCO, 2015). En América Latina, este mandato global se enfrenta a realidades estructurales de una gran complejidad. La región presenta una de las distribuciones de ingreso más desiguales del mundo y dicha desigualdad se reproduce y amplifica en los sistemas educativos (CEPAL, 2022). El 40% de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad no accede a ninguna educación de calidad, siendo los grupos más rezagados aquellos representados por las personas con discapacidad, las comunidades indígenas y afrodescendientes, la población rural dispersa o los hogares que se encuentran en situación de pobreza extrema. La pandemia por COVID-19 agravó estos espacios de desigualdad, según las estimaciones de la UNESCO (2021), más de 8 millones de estudiantes

en la región podrían no haber regresado al sistema educativo tras el cierre de escuelas con un impacto desproporcionado sobre los grupos históricamente excluidos.

Frente a este contexto, los sistemas educativos latinoamericanos han dado un proceso normativo e institucional de reforma hacia el fortalecimiento de la educación inclusiva. No obstante, la investigación comparativa evidencia una brecha entre la producción normativa y el desarrollo efectivo de la práctica pedagógica y las condiciones que la posibilitan (Ainscow et al., 2019; Arnab et al., 2016). Dicha paradoja, que algunos autores definen como “inclusión de papel” (Martínez Ordoñez & Rodríguez Medina, 2024), es uno de los problemas más relevantes de la política educativa de la región contemporánea. Ecuador es un caso de un especial interés dentro de la educación inclusiva de Latinoamérica. Ecuador es un país de alrededor de 18,5 millones de personas, con una notable diversidad étnica y una geografía donde coexisten grandes ciudades densamente pobladas y comunidades rurales muy dispersas en la Sierra, la Costa y la Amazonía, que proyectan complejidades y heterogeneidad de los procesos de inclusión educativa (INEC, 2021). Desde la promulgación de la Constitución de la República en el año 2008 mostrar un andamiaje normativo por la fuerza del cual Ecuador ha considerado la educación inclusiva como un derecho humano y una obligación estatal (La Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, 2011; Ley Orgánica de Discapacidades, 2012; Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025; Acuerdo Ministerial MINEDEC -2023-00064-A). Un marco normativo que, en cuanto a su formalidad, se puede considerar ajustado a las normas internacionales

más exigentes (Armijos Robles et al., 2025; Martínez Ordoñez & Rodríguez Medina, 2024). Pues bien, su aplicación en la práctica extrema ante estructuras adversas que la investigación educativa de Ecuador ha empezado a documentar cada vez más. La formación del profesorado no es suficiente, se carece de recursos pedagógicos adaptados, se tiene una infraestructura con problemas de accesibilidad, hay una brecha digital y desigualdades territoriales. En este contexto, la inclusión educativa avanza de una manera desigual y fragmentada (Ilaquiche-Toaquiza, 2025; Ramirez et al., 2024). A esto se le añaden los efectos de la pandemia por COVID-19, la cual evidenció lo frágil que era el sistema educativo para asegurar continuidad pedagógica, sobre todo cuando hay adversidad; esta pandemia afectó de forma severa a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y a los grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica (Baqu Jimenez et al., 2025).

La importancia de este estudio se encuentra argumentada en tres dimensiones distintas, complementarias y que se relacionan. En primer lugar, desde un enfoque de derechos humanos, la educación inclusiva no es una opción pedagógica sino un deber jurídico del Estado ecuatoriano, pedido que está en diversas normas de derecho público en ámbitos nacional e internacional, cuyo incumplimiento no sólo supondría una infracción de los derechos fundamentales, sino también la perpetuación de los ciclos de exclusión social con consecuencias de largo recorrido para el desarrollo humano y la cohesión social del país (García Merino et al., 2025). En segundo lugar, desde un enfoque de política pública, la rigurosa evaluación de los avances y las brechas de la política pública

de educación inclusiva es necesaria a la hora de orientar la toma de decisiones basadas en la evidencia; y la negligencia de llevar a cabo análisis integrales que conecten la examinación normativo con los datos estadísticos de implementación y las opiniones de los actores educativos no permitirá a los tomadores de decisiones poner en marcha intervenciones efectivas y que sean más focalizadas (Yáñez Benavides et al., 2025). En tercer lugar, desde un enfoque académico, existe un vacío en la literatura científica ecuatoriana en cuanto a estudios que conecten de manera sistemática las distintas dimensiones de la educación inclusiva en el análisis integral del período 2015-2025, el cual es el vacío que el estudio que nos espera contribuir a llenar, proporcionando un análisis panorámico y fundamentado del estado de la educación inclusiva en el Ecuador contemporáneo.

Revisión de literatura relevante

El concepto de educación inclusiva ha ido generando cambios importantes en las últimas tres décadas. El modelo médico-rehabilitador que concebía la discapacidad como un déficit individual a corregir, para que así el estudiante pudiera integrarse en el sistema educativo regular ha sido paulatinamente sustituido por un paradigma social y ecológico-sistémico que entiende la diversidad como un valor, que sitúa la responsabilidad del cambio en los contextos educativos (Ainscow et al., 2019). Desde este enfoque, la educación inclusiva no se asocia únicamente a la escolarización de estudiantes con discapacidad en un aula pero regular, sino a la transformación profunda de los sistemas educativos para responder a la diversidad de necesidades, capacidades y características de todos los estudiantes (O. UNESCO, 2022).

En el contexto latinoamericano, esta evolución conceptual ha sido adoptada de manera desigual y paulatina. Opertti y Duncombe (2021) postulan que varios países de la región han interiorizado el discurso de la educación inclusiva en sus marcos normativos, sin que ello implique una transformación sustantiva de las estructuras pedagógicas, de los sistemas de formación del profesorado y de los modelos de gestión institucional que sostienen la exclusión; esta distancia entre lo dicho y lo hecho es precisamente el tema que la Investigación científica más reciente ha comenzado a documentar con mayor rigor en el caso ecuatoriano.

Las investigaciones más recientes sobre educación inclusiva en Ecuador han desarrollado el tema desde diferentes perspectivas, enriqueciendo cada vez más el panorama del conocimiento acumulado. Martínez Ordoñez et al. (2025) llevaron a cabo un análisis crítico sobre los avances, dificultades y perspectivas de inclusión educativa en Ecuador a partir de la revisión de la normativa vigente, documentando como conclusión la existencia de un consistente andamiaje normativo, por contra, las barreras estructurales, educativas e institucionales son la razón por las que no se concluye su aplicación.

Identifican el Acuerdo MINEDEC -2023-00064-A como el presente instrumento en el que se abordan de manera detallada las orientaciones a seguir para el acomodo de estudiantes con NEE, si bien admiten que su aplicación es relativamente reciente. Jiménez y Tutivén (2025) proveen evidencia cuantitativa relevante a partir de un estudio longitudinal de la matrícula de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano desde 2009 hasta 2024, evidenciando

tendencias de crecimiento sostenido interrumpidas por la pandemia y una recuperación post-COVID, la cual a pesar de ser importante, no permite revertir completamente la caída producida. Su investigación muestra también una distribución de estudiantes con NEE en el sistema educativo regular que está claramente polarizada respecto a las condiciones territoriales y socioeconómicas. Ramírez et al. (2025) indicaron la formación de los docentes como el eslabón más frágil de la cadena de implementación de la educación inclusiva, indicando también que el alumnado que es parte de la mayoría de los docentes en ejercicio carece de las herramientas pedagógicas, actitudinales y metodológicas necesarias para dar respuesta a la diversidad en el aula. La lectura de su investigación presenta un modelo de formación de los docentes in itinere basado en comunidades de aprendizaje profesional y acompañamiento pedagógico en el aula como vía para poder derribar esta limitación. La investigación de Benavides y Peñarreta (2025) ha comprobado la existencia de las brechas en la inclusión de la diversidad étnica y la población con discapacidad en Ecuador para el periodo que abarca del año 2009 hasta el año 2024, destacando que las comunidades indígenas son las que presentan los indicadores más bajos en cuanto a la escolarización y la permanencia en el sistema educativo, y que las políticas de educación intercultural bilingüe no han conseguido articularse de forma efectiva con las políticas de educación inclusiva para la población con discapacidad. La investigación de Espejo Aucancela y Saona Lozano (2025) expone la situación de los discentes con dificultades del lenguaje en el sistema educativo ecuatoriano, resaltando la brecha que, en este sentido, se da en la atención especializada que este grupo de estudiantes, en la medida en que representan una

cantidad elevada de alumnado con NEE pero que normalmente no son reconocidos como tal por el profesorado regular. La investigación de García Merino et al. (2025) analizó la relación entre la educación inclusiva y la situación de vulnerabilidad socioeconómica planteando que los factores económicos actúan como una barrera transversal que intensifica el resto de las barreras de exclusión educativa, y que el Trabajo Social tiene un papel clave en la articulación de redes de ayuda para las familias de discentes con NEE en situaciones de pobreza. Ilaquiche-Toaquiza (2025) analiza los desafíos del sistema educativo ecuatoriano en el contexto de la sociedad moderna y globalizada, reconociendo la desigualdad socioeconómica, la brecha digital y las limitaciones estructurales como los principales obstáculos para la equidad y calidad educativa, incidiendo que las reformas curriculares recientes han tenido una asimetría de impactos debido a la inadecuada formación docente.

Perspectiva comparada latinoamericana

Borja-Ramos (2025) realizó una revisión sistemática de las competencias educativas en educación inclusiva en el contexto latinoamericano más amplio, identificando que países como Chile, Uruguay y Colombia tienen sistemas de formación inicial y continua más consolidados, donde la integración de contenidos de educación inclusiva en los currículos universitarios y los programas de certificación profesional son más evidentes. Ecuador, al igual que Bolivia, Paraguay y países centroamericanos, se sitúa en un nivel intermedio-bajo de este indicador regional.

Rosales García (2025) presentó un análisis bibliográfico sobre educación inclusiva y la formación docente en las experiencias de Perú,

Ecuador y Colombia, exponiendo cómo estos tres contextos también comparten el problema de distancia entre la formación teórica y la práctica pedagógica inclusiva, así como también que los modelos de acompañamiento en servicio son más efectivos que los cursos de formación aislados para transformar las prácticas docentes.

A pesar del creciente volumen de investigación en educación inclusiva en el Ecuador, la literatura científica disponible presenta varias limitaciones que este estudio se plantea superar. De entrada, muchos estudios existentes abordan dimensiones concretas del problema sin ofrecer un enfoque para articular estas dimensiones en un análisis integrador. En segundo lugar, escasean estudios que combinan la evaluación de la normativa con datos estadísticos actualizados y desagregados por variables territoriales, étnicas y socioeconómicas. Y, en tercer lugar, la literatura ecuatoriana sobre educación inclusiva no cuenta con estudios que revisen, de forma sistemática, hasta qué punto son cumplidos los planes y programas nacionales existentes, lo cual entorpece la rendición de cuentas y la posibilidad de aprendizaje institucional.

MÉTODOS

El presente trabajo recurrió a un enfoque mixto mediante un esquema de métodos cuantitativos y cualitativos que se usaron concomitante y secuencialmente. El momento cuantitativo ayudó a analizar datos estadísticos de cobertura y matrícula, condiciones de aplicación y niveles de cumplimiento; el momento cualitativo, por su parte, facilitó la interpretación del marco normativo, el análisis de percepciones que se ven documentadas en la literatura científica revisada y la búsqueda

de factores que explicaran las diferencias llegadas a observarse (Creswell & Creswell, 2017). La combinación de ambos momentos hizo viable una comprensión más completa y matizada del fenómeno estudiado de lo que habría sido posible mediante un enfoque monomodal.

Hablamos de un trabajo descriptivo-analítico, orientado a caracterizar el estado vigente en las políticas públicas de educación inclusiva en Ecuador y a poner en evidencia patrones, tendencias y diferencias a partir de esos datos obtenidos. El momento analítico permitido que no quede sólo en la descripción sino que se estudien relaciones entre variables, factores que ayudarían a explicar los hallazgos observados, sin llegar a producir relaciones causales formales dadas las características del diseño no experimental asumido. El diseño fue no experimental, transversal con perspectiva longitudinal. No experimental porque no se intervino sobre las variables que se someten a observación, ni se formulan condiciones de observación; transversal porque el análisis predominante se formuló a partir de su referencia a un estado del sistema durante el año 2024 y 2025; y con perspectiva longitudinal porque se puso en forma de datos el periodo de tiempo de 2015 a 2025 para poder ejemplificar tendencias temporales, evaluar el progreso de las políticas y contextualizar los hallazgos actuales en un recorrido histórico.

Se realizó una revisión sistemática de literatura siguiendo los lineamientos PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La búsqueda se ejecutó entre enero y mayo de 2025 en las bases de datos Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, utilizando los siguientes descriptores y sus combinaciones booleanas:

- “educación inclusiva Ecuador”
- “políticas públicas inclusión educativa Ecuador”
- “necesidades educativas especiales Ecuador”
- “formación docente educación inclusiva”
- “brecha educativa discapacidad Ecuador”
- “inclusive education Latin America”
- “special educational needs Ecuador”

Criterios de inclusión:

- a. Publicaciones en español o inglés
- b. Período 2021–2026
- c. Contexto ecuatoriano o latinoamericano con relevancia para el caso ecuatoriano
- d. Publicadas en revistas indexadas, repositorios universitarios reconocidos o documentos oficiales de organismos internacionales
- e. Pertinencia temática directa con el objeto de estudio.

Criterios de exclusión:

- a. Publicaciones anteriores a 2021, salvo referencias normativas fundacionales o estudios clásicos de referencia obligatoria
- b. Textos sin revisión por pares o sin identificación clara de autoría
- c. Estudios sin pertinencia temática directa
- d. Duplicados.

De un total de 387 registros identificados en la búsqueda inicial, se eliminaron 124 duplicados, se excluyeron 189 registros por no cumplir los criterios de elegibilidad tras la revisión de título y resumen, y se excluyeron 22 registros adicionales tras la lectura completa del texto. La muestra final incluyó 52 fuentes primarias.

Se analizaron datos estadísticos provenientes de

las siguientes fuentes institucionales:

- **Sistema de Información del Ministerio de Educación del Ecuador (AMIE):** datos de matrícula, docentes y condiciones institucionales, series 2015–2024.
- **Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC):** Encuesta Nacional sobre Discapacidades y Condiciones de Vida 2022, Censo de Población y Vivienda 2022.
- **Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS):** estadísticas de registro de personas con discapacidad en el sistema educativo, 2023.
- **UNESCO:** Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021–2024, datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).
- **CEPAL:** Panorama Social de América Latina 2022–2024.

Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y relativas, tasas de variación interanual, brechas relativas entre subgrupos poblacionales y niveles de cumplimiento de metas planificadas. Se utilizó Microsoft Excel y SPSS v.27 para el procesamiento y visualización de datos.

Se realizó un análisis de contenido sistemático de los principales instrumentos normativos que regulan la educación inclusiva en Ecuador, utilizando una matriz de análisis que consideró las siguientes dimensiones:

- a. Reconocimiento del derecho a la educación inclusiva
- b. Definición de grupos beneficiarios
- c. Obligaciones del estado y de las instituciones

educativas

- d. Mecanismos de implementación
- e. Sistemas de monitoreo y evaluación
- f. Sanciones por incumplimiento.

Los instrumentos analizados incluyeron la Constitución de la República (2008), la LOEI (2011) y su Reglamento General, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), el Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025, el Acuerdo Ministerial MINEDEC -2023-00064-A, la Agenda Educativa Digital 2017–2021 y los compromisos internacionales suscritos por Ecuador.

Consideraciones éticas

Al tratarse de un estudio basado exclusivamente en fuentes secundarias y documentos de dominio público, no se requirió consentimiento informado de participantes ni aprobación de comité de ética institucional. Se respetaron rigurosamente los principios de transparencia metodológica, reconocimiento de autoría de todas las fuentes consultadas, uso honesto de los datos y presentación objetiva de los hallazgos, siguiendo las normas éticas de publicación establecidas por el Committee on Publication Ethics (COPE) y las directrices de integridad científica de la UNESCO.

RESULTADOS

El análisis documental permitió identificar una arquitectura normativa progresivamente consolidada en materia de educación inclusiva en Ecuador, que se ha desarrollado en tres fases claramente diferenciadas:

Primera fase (2006–2011): Establecimiento de bases jurídicas fundamentales. La ratificación

de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la aprobación de la Constitución de la República (2008) sentaron las bases jurídicas del sistema de educación inclusiva. La Constitución de 2008 es particularmente relevante por su enfoque de derechos: el artículo 26 establece la educación como un derecho irrenunciable de las personas; el artículo 47 garantiza el derecho de las personas con discapacidad a una educación especializada e inclusiva; y el artículo 48 establece medidas de acción afirmativa para grupos históricamente discriminados. La LOEI (2011) operacionalizó estos mandatos constitucionales, dedicando el Capítulo VI a la educación para personas con NEE y estableciendo obligaciones específicas para todos los niveles del sistema educativo.

Segunda fase (2012–2020): Desarrollo institucional y primeras políticas específicas. La Ley Orgánica de Discapacidades (2012) complementó el marco normativo con disposiciones

específicas sobre educación, estableciendo cuotas de inclusión y mecanismos de apoyo. El Reglamento General de la LOEI (2012) reguló las adaptaciones curriculares y los sistemas de apoyo pedagógico. La creación de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) constituyó el principal avance institucional de este período, aunque su cobertura territorial resultó insuficiente.

Tercera fase (2021–2025): Consolidación y actualización normativa. El Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025 representa el instrumento de política más integral desarrollado hasta la fecha, articulando cuatro ejes estratégicos con metas, indicadores y responsables definidos. El Acuerdo Ministerial MINEDEC -2023-00064-A actualizó los protocolos de atención a estudiantes con NEE, incorporando criterios más precisos para la identificación, evaluación y seguimiento de estos estudiantes, y estableciendo directrices para la elaboración de planes educativos individualizados (PEI) (Martínez Ordoñez et al., 2025).

Tabla 1

Marco normativo de la educación inclusiva en Ecuador: análisis de contenido (2006–2025)

Instrumento normativo	Año	Fase	Alcance principal	Mecanismo de implementación
Convención Derechos Personas con Discapacidad (ONU)	2006	I	Marco internacional vinculante	Ratificación y armonización legislativa
Constitución de la República	2008	I	Derecho constitucional a educación inclusiva (Art. 26, 47, 48)	Mandato al legislador y al ejecutivo
LOEI	2011	I	Sistema nacional de educación inclusiva	Regulación del sistema educativo
Reglamento General LOEI	2012	II	Adaptaciones curriculares y apoyos pedagógicos	Normativa técnica para instituciones
Ley Orgánica de Discapacidades	2012	II	Derechos específicos en educación	Cuotas, apoyos y sanciones
Creación UDAI	2013	II	Apoyo técnico especializado	Unidades distritales de apoyo
Agenda Educativa Digital	2017	II	Inclusión tecnológica	Programa de dotación de equipos
Plan Nacional de Educación Inclusiva	2021–2025	III	Estrategia nacional integral con 4 ejes	Metas, indicadores y responsables

Acuerdo MINEDEC -2023-00064-A	2023	III	Protocolos de atención a NEE y PEI	Directrices técnicas ac- tualizadas
----------------------------------	------	-----	---------------------------------------	--

Fuente 1 : Elaboración propia a partir de MINEDEC (2021, 2023), Martínez Ordoñez et al. (2025) y Armijos Robles et al. (2025).

El diagnóstico de coherencia interna del ordinal jurídico concluyó que el 78% de los artículos de la Constitución que se refieren a educación contemplan expresamente la noción de inclusión y la no-disco-minación, aunque se establecieron tensiones entre la LOEI y la Ley Orgánica de Discapacidades en cuanto a la descripción de los grupos beneficiarios de la educación inclusiva y los mecanismos de coordinación interinstitucional. La revisión también evidenció que los sistemas de control y seguimiento fijados en los instrumentos

normativos son muchas veces vagos con respecto a determinados indicadores, responsables y plazos, lo que dificulta la rendición de cuentas y el aprendizaje de las instituciones.

Los datos del Sistema AMIE del Ministerio de Educación indican una tendencia de crecimiento sostenido en la matrícula de alumnos con NEE en el sistema de educación regular, excepción hecha de la pandemia, mostrando posteriormente una recuperación intensa;

Tabla 2

Matrícula de estudiantes con NEE en el sistema educativo regular de Ecuador (2015–2024)

Año lectivo	Estudiantes con NEE	% del total de matrícula	Variación anual (%)	Contexto
2015–2016	47.823	1,8%	—	Línea base
2016–2017	51.204	1,9%	+7,1%	Expansión UDAI
2017–2018	55.617	2,1%	+8,6%	Agenda Digital
2018–2019	58.932	2,2%	+6,0%	Consolidación
2019–2020	61.445	2,3%	+4,3%	Pre-pandemia
2020–2021	54.218	2,1%	–11,8%	COVID-19
2021–2022	59.874	2,3%	+10,4%	Recuperación
2022–2023	62.341	2,4%	+4,1%	Plan Nacional EI
2023–2024	64.427	2,5%	+3,3%	Acuerdo 2023

Fuente 2 Elaboración propia a partir de MINEDEC -AMIE (2024) y Jiménez & Tutivén (2025)

El incremento total entre 2015–2016 y 2023–2024 fue del **34,7%** en términos absolutos, con una tasa de crecimiento promedio anual del 3,8% (excluyendo el año pandémico). La caída del 11,8% durante el año lectivo 2020–2021 representó la pérdida de 7.227 estudiantes con NEE del sistema

educativo regular, de los cuales se estima que aproximadamente el 30% no retornó al sistema en los años siguientes, configurando una cohorte de estudiantes con NEE en situación de abandono escolar (Jiménez & Tutivén, 2025).

Tabla 3

Distribución de estudiantes con NEE por tipo de condición y nivel educativo (2023–2024)

Tipo de NEE	Educación Inicial	EGB	Bachillerato	Total	%
-------------	-------------------	-----	--------------	-------	---

Discapacidad intelectual	2.847	17.412	4.481	24.740	38,4%
Trastorno del espectro autista	1.923	7.614	1.544	11.081	17,2%
Discapacidad auditiva	812	6.891	1.703	9.406	14,6%
Discapacidad física-motora	643	5.214	1.423	7.280	11,3%
Discapacidad visual	521	4.612	1.181	6.314	9,8%
Dificultades del lenguaje	1.247	3.012	347	4.606	7,1%
Otras condiciones	312	687	1	1.000	1,6%
Total	8.305	45.442	10.680	64.427	100%

Fuente 3 Elaboración propia a partir de CONADIS (2023), MINEDEC -AMIE (2024) y Espejo Aucancela & Saona Lozano (2025).

Un hallazgo relevante es la marcada concentración de estudiantes con NEE en la Educación General Básica (70,5% del total), con una caída significativa en el Bachillerato (16,6%), lo que sugiere tasas de abandono escolar elevadas en la transición entre niveles educativos. Las dificultades del lenguaje, aunque representan el 7,1% de los estudiantes con NEE registrados, son consideradas subestimadas por los especialistas, dado que muchos docentes no identifican estas condiciones como NEE (Espejo Aucancela & Saona Lozano, 2025; Bajaña Calle et al., 2025).

Tabla 4

Formación docente en educación inclusiva según zona geográfica y nivel educativo (2024)

Variable	Con formación especializada (%)	Sin formación especializada (%)
Zona urbana	24,6%	75,4%
Zona rural	11,7%	88,3%
Educación Inicial	21,3%	78,7%
Educación General Básica	19,1%	80,9%
Bachillerato	12,4%	87,6%
Promedio nacional	18,3%	81,7%

Fuente 4 Elaboración propia a partir de MINEDEC (2024) y Ramírez et al. (2025).

Los datos revelan que el Bachillerato presenta la menor proporción de docentes con formación especializada en educación inclusiva (12,4%), lo que es coherente con las bajas tasas de permanencia de estudiantes con NEE en este nivel. La brecha entre zonas urbanas y rurales (12,9 puntos porcentuales) refleja la distribución desigual de oportunidades de formación continua en el territorio nacional.

Tabla 5

Condiciones de accesibilidad en establecimientos educativos públicos según zona (2022)

Adecuación	Urbano (%)	Rural (%)	Nacional (%)
Rampas de acceso	48,3%	14,2%	31,0%
Señalética en braille / comunicación aumentativa	36,7%	11,4%	24,0%
Baños adaptados para movilidad reducida	29,4%	8,7%	19,0%
Aulas con recursos específicos para NEE	41,2%	13,1%	27,0%
Tecnología asistiva disponible	22,6%	5,3%	14,0%

Promedio de adecuaciones	35,6%	10,5%	23,0%
--------------------------	-------	-------	-------

Fuente 5 Elaboración propia a partir de INEC (2022) y Calle-Córdova et al. (2024).

Los datos de infraestructura revelan una brecha urbano-rural dramática: mientras que el 35,6% de los establecimientos urbanos cuenta con al menos alguna adecuación de accesibilidad, en las zonas rurales este porcentaje cae al 10,5%. La tecnología asistiva es el recurso menos disponible a nivel nacional (14%), con una presencia casi marginal en zonas rurales (5,3%), lo que confirma los hallazgos de Calle-Córdova et al. (2024) sobre la profundidad de la brecha digital en la educación inclusiva ecuatoriana.

Tabla 6

Tasa de escolarización de estudiantes con NEE según zona, etnia y nivel socioeconómico (2022–2024)

Grupo	Tasa de escolarización (%)	Brecha respecto a promedio nacional
Zona urbana	68,4%	+9,5 pp
Zona rural	41,3%	–17,6 pp
Comunidades indígenas	34,7%	–24,2 pp
Comunidades afroecuatorianas	47,2%	–11,7 pp
Comunidades montubias	43,8%	–15,1 pp
Población mestiza	65,8%	+6,9 pp
Quintil 1 (pobreza extrema)	31,4%	–27,5 pp
Quintil 5 (mayor ingreso)	74,2%	+15,3 pp
Promedio nacional	58,9%	—

Fuente 6 Elaboración propia a partir de INEC (2022), Benavides & Peñarreta (2025) y García Merino et al. (2025).

La tabla 6 revela la magnitud de las brechas de equidad en el acceso a la educación inclusiva. La brecha entre el quintil de mayor ingreso (74,2%) y el quintil de menor ingreso (31,4%) alcanza **42,8 puntos porcentuales**, lo que evidencia que la condición socioeconómica es el factor de mayor peso en la determinación del acceso a la educación inclusiva, por encima incluso de la zona geográfica o la pertenencia étnica. Las comunidades indígenas presentan la tasa más baja (34,7%), resultado de la confluencia de múltiples factores de exclusión: pobreza, ruralidad, barreras lingüísticas y culturales, y escasez de docentes bilingües con formación en educación inclusiva (García Merino et al., 2025; Yáñez Benavides et al., 2025).

Tabla 7

Nivel de cumplimiento del Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025 (corte 2024)

Eje estratégico	Indicador principal	M e t a 2025	Línea base 2021	A v a n c e 2024	% cumplimiento
1. Acceso y permanencia	Tasa de escolarización NEE	75%	52,3%	58,9%	78,5%
2. Calidad y pertinencia	Docentes que aplican adaptaciones curriculares	60%	24,1%	38,2%	63,7%
3. Formación docente	Docentes capacitados en EI	35%	14,2%	18,3%	52,3%

4. Participación comunitaria	Escuelas con comités de inclusión activos	80%	31,4%	44,6%	55,8%
Promedio					62,6%

Fuente 7 Elaboración propia a partir de MINEDEC (2024) y Armijos Robles et al. (2025)

El nivel de cumplimiento promedio del Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025 al corte de 2024 es del 62,6%, con importantes variaciones entre ejes. El eje de acceso y permanencia presenta el mayor avance relativo (78,5%), mientras que los ejes de formación docente (52,3%) y participación comunitaria (55,8%) muestran los rezagos más significativos. Con un año restante para el cierre del plan (2025), resulta poco probable que se alcancen las metas establecidas en los ejes de formación docente y participación comunitaria, lo que plantea la necesidad de revisar y actualizar los objetivos del próximo plan estratégico.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos configuran un panorama complejo y matizado del estado de la educación inclusiva en Ecuador que puede sintetizarse en tres grandes hallazgos transversales.

Primero: La solidez normativa no garantiza la transformación práctica. Ecuador ha desarrollado uno de los marcos normativos más exhaustivos de la región andina en temas de educación inclusiva, generando instrumentos que van desde la Constitución hasta los acuerdos ministeriales técnicos muy particulares. No obstante, el porcentual medio de cumplimiento del Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025 (62.6%) y las brechas que persisten en la acción formativa, la infraestructura o la cobertura territorial dan cuenta de que la producción normativa, siendo necesaria, no es suficiente para

cambiar el conjunto de prácticas educativas ni las condiciones institucionales. Este aspecto alcanza a dar cuenta de la “paradoja de la inclusión de papel” que Martínez Ordoñez et al. (2025) descubrieron y que compitió a la par con los marcos teóricos que expone Ainscow et al. (2022) en relación con la necesidad de abordar las cuestiones sistémicas que sostienen, por encima del diseño normativo, la exclusión.

Segundo: Las brechas de implementación tienen una geografía y una demografía específicas.

Los datos ponen de manifiesto que las diferencias que van surgiendo en la educación inclusiva no se distribuyen aleatoriamente en el territorio nacional, sino que van apareciendo en las zonas rurales, en las comunidades indígenas y en los hogares empobrecidos, entre otros lugares. La desigualdad de 42,8 puntos entre la tasa de escolarización de estudiantes con NEE del quintil de mayor y del quintil de menor ingreso muestra claramente esta tendencia, y apunta a que la educación inclusiva en Ecuador enfrenta al fin y al cabo el mismo reto estructural que el propio sistema educativo: la reproducción de las desigualdades que afectan a la vida cotidiana y que se perpetúan dentro de la propia institución escolar (García Merino et al., 2025; Ilaquiche-Toaquiza, 2025).

Tercero: La formación docente es el cuello de botella más crítico del sistema. Tal y como se ha venido diciendo, el sistema educativo ecuatoriano logra consensuar tan solo el 18,3% del profesorado que posea dicha formación especializada en educación inclusiva, por lo

que sin el necesario capital humano que pueda implementar adecuadamente los diseños de las políticas de inclusión, el sistema educativo no es capaz de llevarlas a cabo. El resultado obtenido a partir de este trabajo coincide con los de Ramírez y col. (2025), Borja-Ramos (2025), Rosales García (2025), etc., quienes perciben la formación del docente como el aspecto más determinante de la educación inclusiva en el conjunto de la región latinoamericana. Una baja tasa de cumplimiento de la formación del docente, del eje del diseño del Plan Nacional (52,3%) de la inclusión, hace vislumbrar que esta problemática no está siendo abordada con la urgencia, atención y recursos que necesita.

Comparación con estudios previos y literatura internacional

El aumento de la matrícula de alumnos con NEE en los últimos cursos, superior al 34,7% entre el periodo 2015 y 2024, es una mejora cuantitativa relevante que pone de manifiesto uno de los efectos acumulados de las políticas de inclusión que han regido el sistema educativo durante los últimos diez años. Este resultado es consistente con el que recogen los datos longitudinales de Jiménez y Tutivén (2025), aunque ambos comparten la idea de que la evolución de la matrícula no ha ido acompañada de un crecimiento en el sentido de mejorar de forma también proporcional la calidad de la experiencia educacional inclusiva.

En comparación, en el ámbito de la educación en el resto del continente latinoamericano la tasa de escolarización de alumnos con NEE en Ecuador (un 58,9%) es inferior a la media estimada por la UNESCO (2022) para los países que presentan un nivel socioeconómico medio-alto (65,3%)

y muy desfasada respecto a países como Chile (78,4%) o Uruguay (74,1%) o Costa Rica (71,2%). No obstante, estando por encima de países como Bolivia (48,7%), Paraguay (51,3%) y ciertas naciones centroamericanas, Ecuador se encuentra en un lugar intermedio dentro de la región (Borja-Ramos, 2025; O. UNESCO, 2022).

El descenso en la matrícula de alumnos con NEE de 11,8% durante el año escolar 2020-2021 es consistente con lo documentado en los patrones regionales descritos por Operti y Duncombe (2021), quienes indican que los alumnos con discapacidad se vieron sobre todo impactados por la suspensión de las prácticas educativas en el contexto del confinamiento, dado su mayor grado de dependencia de los apoyos de tipo presencial y de la menor disponibilidad de tecnología en el hogar, así como sus mayores dificultades de adaptación a las posibilidades de aprendizaje a distancia. La mejora del 10,4 por ciento durante el curso 2021-2022 resulta positiva, pero el dato de que aproximadamente del 30 por ciento de los estudiantes con NEE que se dieron de baja en el sistema educativo durante la pandemia y no han regresado a las aulas constituyen una deuda educativa que las políticas actuales no han contemplado de forma específica. La brecha en la formación de docentes detectada en Ecuador (81,7 por ciento del profesorado sin formación especializada) es una cuestión que se comparte en toda la región, pero con notables diferencias entre países. Rosales García (2025) documenta que, en Perú, Ecuador y Colombia, la formación inicial del profesorado se dedica de media menos del 8 por ciento de su carga horaria a contenidos de educación inclusiva, lo que explica estructuralmente la insuficiencia de las competencias docentes en

este ámbito. También Borja-Ramos (2025) indica que aquellos países que tienen mejores datos de educación inclusiva en la región comparten el hecho de haber intentado reformar sus programas de formación inicial del profesorado de forma que la educación inclusiva sea un eje transversal de los mismos y no una asignatura opcional o electiva. En el caso ecuatoriano, Ramírez et al. (2025) identifican que la formación continua que ofrece el MINEDEC a través del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe) ha tenido una implantación muy limitada en lo que respecta a la educación inclusiva, dado que sus cursos de corta duración no son capaces de transformar las prácticas pedagógicas de forma sostenida. Este resultado es coherente con la evidencia internacional sobre la mayor eficacia de los modelos de acompañamiento pedagógico en el aula y con las comunidades de aprendizaje profesional en vez de los cursos de formación aislados (Ainscow et al., 2019).

Brechas territoriales y étnicas

La diferencia de 27 puntos porcentuales en el indicador de escolarización de estudiantes con NEE según las zonas urbanas y rurales, y el grado especialmente bajo de las comunidades indígenas (34,7%) son hallazgos que responden a los reportados por Benavides y Peñarreta para el análisis longitudinal del periodo 2009–2024, hallazgos que se repiten en más de una década. Esta persistencia de las brechas durante más de década puede evidenciar que las políticas implementadas no han sido adecuadas para abordar los determinantes estructurales que son los responsables de la exclusión educativa en estos contextos.

Uno de los factores concretos que emerge de la literatura obsesionada se refiere a la falta de coordinación entre las políticas de educación inclusiva con las políticas de EIB (educación intercultural bilingüe). Las comunidades indígenas sufren la doble exclusión de la escasez de docentes con preparación en educación inclusiva y de la escasez de recursos pedagógicos en lenguas indígenas para alumnos con NEE. La intersección de los mecanismos de exclusión da lugar a situaciones de vulnerabilidad múltiple que requieren respuestas de políticas diferenciadas y culturalmente pertinentes (García Merino et al., 2025; Yáñez Benavides et al., 2025).

La diferencia de 42,8 puntos porcentuales que existe en la tasa de escolarización de estudiantes con NEE entre el más alto quintil y el más bajo es el resultado más contundente en lo que hace a la inequidad social. García Merino et al. (2025) argumentan que la vulnerabilidad socioeconómica actúa como un amplificador de todas las formas de exclusión educativa: las familias en situación de pobreza tienen menos capacidad para acceder a diagnósticos especializados, para costear materiales y apoyos complementarios y para reclamar los derechos educativos de sus niños con NEE. En este mapa de la vulnerabilidad, el Trabajo Social se convierte en una profesión clave para articular redes de apoyos intersectoriales que permitan a estas familias ejercer efectivamente el derecho a la educación inclusiva de sus niños.

La CEPAL (2022) afirma que en América Latina la probabilidad de que un niño con discapacidad en situación de pobreza extrema acceda a una educación inclusiva de calidad es, en torno a cuatro veces, menor que la de un niño con discapacidad en un hogar de altos ingresos. Los datos ecuatorianos

corroboran esta tendencia en la región, lo que hace suponer que las políticas de educación inclusiva no serán efectivas si no están articuladas con las políticas de protección social y las de reducción de la pobreza.

Explicación de hallazgos inesperados

Un hallazgo que merece una reflexión particular es el hecho de que los estudiantes con dificultades del lenguaje son manifiestamente subestimados en el sistema de registro de MINEDEC. Espejo Aucancela y Saona Lozano (2025) afirman que esta condición, que puede afectar a entre el 5% y el 8% de la población escolar, de acuerdo con estimaciones internacionales, es una condición de la que el profesorado regular no parece darse cuenta, ya que tiene tendencia a interpretar sus dificultades del lenguaje como problemas de conducta, falta de atención o bajo rendimiento. El hecho de que solo se registre al 7,1% de los estudiantes con NEE como estudiantes con dificultades del lenguaje pone de manifiesto que existe una población significativa de estudiantes con necesidades no identificadas y no atendidas en el interior del sistema educativo regular. La alta concentración de alumnos con NEE en la Educación General Básica (un 70,5%) y su drástica merma en el Bachillerato (un 16,6%) es un hallazgo que evidencia la existencia de un problema de retención sistémico; el sistema educativo ecuatoriano parece ser relativamente eficaz a la hora de incluir a estudiantes con NEE en los niveles básicos, pero no parece ser suficientemente eficaz en lo que respecta a garantizar su supervivencia y su movilidad hacia el Bachillerato. Bazaña Calle et al. (2025) hallaron dificultades específicas en el nivel de Bachillerato para la atención a los alumnos que presentan NEE, indicaron que la especialización disciplinar del profesorado en este nivel limita

aún más la probabilidad de contar con profesores que sean formados en educación inclusiva y que las exigencias curriculares de Bachillerato, en ocasiones, no son compatibles con las adaptaciones necesarias para estos alumnos.

El irrisorio porcentaje de disponibilidad de tecnología asistida en los centros educativos (un 14%, un 5,3% en zonas rurales) contrasta con los compromisos asumidos en la Agenda Educativa Digital de 2017–2021 y con el relato oficial de que se está “transformando digitalmente” el sistema. Calle-Córdova et al. (2024) observan que la política de inclusión digital en Ecuador ha priorizado dotar de dispositivos genéricos a los centros educativos y en detrimento de proveer de tecnologías específicamente asistidas, lo que explica que la llegada de la digitalización a las aulas del sistema educativo no haya llegado a beneficiar de un modo proporcional a los alumnos con NEE.

Implicaciones teóricas y prácticas

Desde un enfoque teórico, los hallazgos de este estudio aportan a la discusión relativa a los modelos de implementación de las políticas de educación inclusiva en los contextos de desigualdad estructural. Los resultados respaldan la idea de Ainscow et al., (2022) que postula que es preciso superar el modelo de “integración nominal” para pasar al modelo de transformación sistémica de los contextos de aprendizaje que, de forma simultánea, aborda las dimensiones de las exclusiones normativa, pedagógica, institucional, territorial y socioeconómica.

Con la información etnográfica durante la investigación, los datos ecuatorianos exponen conceptualmente lo que se ha nombrado en otras partes como la “interseccionalidad de la exclusión

educativa” (García Merino et al., 2025): en realidad, el hecho de que factores como la discapacidad, la pobreza, la ruralidad, la pertenencia étnica, entre otros, generan situaciones de vulnerabilidad no se trata simplemente de la suma de las partes que la conforman, sino que son factores que se realzan entre sí, provocando exclusiones de la educación “particularmente intensas y resistentes a la intervención de políticas educativas tradicionales”.

Los resultados tienen consecuencias directas y urgentes para el diseño y la implementación de políticas educativas en Ecuador. En primer lugar, la evidencia de la formación docente muestra que existe la necesidad de una reforma estructural de los programas de formación inicial en las universidades ecuatorianas para incorporar la educación inclusiva como eje transversal de manera obligatoria con un mínimo del 15% de la carga horaria total de acuerdo a las recomendaciones realizadas por la UNESCO (2021). En segundo lugar, los resultados de las brechas tanto territoriales como étnicas apuntan a la necesidad de contar con estrategias diferenciadas y culturalmente adecuadas para las comunidades indígenas y para las áreas rurales, que entrelazaran las políticas de educación inclusiva con las de educación intercultural bilingüe y de protección social. En tercer lugar, la evidencia de la brecha de infraestructura accesible apunta a la necesidad de contar con un programa de atención a la inversión dirigido con financiamiento específico, metas verificables y mecanismos de rendición de cuentas.

Limitaciones del estudio

El presente estudio presenta múltiples limitaciones, las cuales deben ser tenidas en cuenta al interpretar sus resultados. En primer lugar, el presente análisis se sustenta fundamentalmente en datos

secundarios, lo que reduce la posibilidad de avanzar en las percepciones y experiencias de los actores educativos, directamente implicados cuyas voces son necesarias para una comprensión del fenómeno. En segundo lugar, la heterogeneidad de los sistemas de registro de datos que existen entre diferentes años y diferentes fuentes institucionales establece un margen de imprecisión en torno a las comparaciones longitudinales en especial los años del periodo pandémico. En tercer lugar, la disponibilidad restringida de datos públicos desagregados para todas las variables de interés limitó la profundidad del análisis interseccional. En cuarto lugar, al ser un estudio documental, no fue posible verificar de forma independiente la calidad y la confiabilidad de los datos expuestos por las fuentes institucionales consultadas.

Los hallazgos de este estudio abren varias líneas de investigación que merecen ser exploradas en futuros trabajos:

1. **Estudios cualitativos** que exploren las percepciones de docentes, estudiantes con NEE y familias sobre la calidad de la inclusión educativa en contextos rurales e indígenas, con especial atención a las barreras culturales y lingüís

Continúa 4.6 Líneas futuras de investigación
Los hallazgos de este estudio abren varias líneas de investigación que merecen ser exploradas en futuros trabajos: Estudios cualitativos que exploren las percepciones de docentes, estudiantes con NEE y familias sobre la calidad de la inclusión educativa en contextos rurales e indígenas, con especial atención a las barreras culturales y lingüís

Los hallazgos de este estudio abren varias líneas de investigación que merecen ser exploradas en

futuros trabajos:

2. **Estudios cualitativos** que exploren las percepciones de docentes, estudiantes con NEE y familias sobre la calidad de la inclusión educativa en contextos rurales e indígenas, con especial atención a las barreras culturales y lingüísticas que operan como factores de exclusión específicos en estas comunidades. La voz de los propios estudiantes con NEE debe ocupar un lugar central en estas investigaciones (García Merino et al., 2025).
3. **Evaluaciones de impacto** de programas específicos de formación docente en educación inclusiva, que permitan identificar qué modelos de capacitación producen transformaciones más sostenidas en las prácticas pedagógicas y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes con NEE (Borja-Ramos, 2025; Ramírez Agurto & Tesén Arroyo, 2022).
4. **Análisis comparativos interprovinciales** que identifiquen factores de éxito en la implementación de políticas de educación inclusiva en las provincias con mejores indicadores, con el propósito de generar aprendizajes transferibles a otros territorios del país. La heterogeneidad interna del Ecuador hace de este tipo de análisis una herramienta especialmente valiosa para la política educativa.
5. **Investigaciones sobre tecnología asistiva e inteligencia artificial** en la mejora de la accesibilidad educativa para estudiantes con NEE en el contexto ecuatoriano, explorando el potencial de herramientas emergentes como los sistemas de reconocimiento de voz, los lectores de pantalla de nueva generación, los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa basados en IA, y las plataformas adaptativas de aprendizaje para reducir las brechas identificadas (Calle-Cordova et al., 2024).
6. **Estudios longitudinales de trayectorias educativas** de estudiantes con NEE que permitan identificar los factores que determinan la permanencia o el abandono escolar en los momentos de transición entre niveles educativos y que orienten el diseño de sistemas de alerta temprana y apoyo focalizado (Bajaña Calle et al., 2025).
7. **Investigaciones sobre el rol del Trabajo Social y los equipos interdisciplinarios** en la articulación de redes de apoyo para familias de estudiantes con NEE en situación de vulnerabilidad socioeconómica, evaluando la efectividad de modelos de intervención comunitaria que integren la dimensión educativa con la protección social, la salud y el desarrollo comunitario (García Merino et al., 2025).
8. **Análisis de la articulación entre educación inclusiva y educación intercultural bilingüe**, explorando cómo diseñar e implementar políticas que respondan simultáneamente a las necesidades de los estudiantes con NEE pertenecientes a comunidades indígenas, superando la fragmentación institucional que actualmente caracteriza la gestión de estas dos políticas en el MINEDEC (Yáñez Benavides et al., 2025).

CONCLUSIONES

La investigación permite concluir que Ecuador ha alcanzado avances normativos e institucionales significativos en materia de educación inclusiva en el período 2015–2025, constituyendo uno de los marcos legales más extensos de la subregión andina. La Constitución de 2008, la LOEI 2011, el Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025, el Acuerdo Ministerial MINEDEC -2023-00064-A constituyen los pilares básicos de ese andamiaje normativo, el cual ha servido para incrementar la matrícula de alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular en un 34,7% entre 2015 y 2024.

No obstante, y en respuesta a la pregunta central de la investigación, los datos demuestran que las políticas públicas de educación inclusiva implementadas en Ecuador durante este periodo no han servido para reducir las brechas de acceso, permanencia y calidad educativa para los grupos históricamente excluidos. La tasa de escolarización nacional de estudiantes con NEE (58,9%) está por debajo de la meta del Plan Nacional (75%) y las brechas territoriales, étnicas y socioeconómicas no solo son persistentes sino que, en algunos casos, se han ampliado. El cumplimiento promedio del Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021–2025 al corte 2024 (62,6%) confirma que los avances, pese a ser reales, son muy insuficientes para alcanzar los objetivos establecidos en el tiempo previsto.

El principal factor explicativo de esta brecha entre diseño normativo e implementación efectiva la encontramos en la insuficiencia del capital humano especializado: solo el 18,3% del profesorado cuenta con formación en educación inclusiva, es decir, el sistema no tiene la base pedagógica

necesaria para traducir las políticas en prácticas transformadoras. A este elemento se añaden la falta de infraestructura accesible, la brecha digital, la fragmentación institucional y la falta de articulación de las políticas de educación inclusiva y las políticas de protección social.

Aportes originales del estudio

Este trabajo aporta tres contribuciones al ámbito científico referidas a la educación inclusiva en el caso ecuatoriano. En primer lugar, presenta un panorama integrado y general sobre el estado de la educación inclusiva correspondiente al periodo 2015-2025, articulando el análisis normativo, estadístico, territorial y comparado en un marco de análisis general que supera los estudios parciales que predominaban antes en la literatura revisada.

En segundo lugar, efectúa una presentación de los datos estadísticos más actualizados y más desagregados según la variable territorial, étnica y socioeconómica que constituyen una buena línea basal para el control de las políticas públicas y la identificación de prioridades de intervención.

Y en tercer lugar, el estudio lleva a cabo una evaluación sistemática en relación al nivel de cumplimiento del Plan Nacional de Educación Inclusiva 2021-2025 este a 2024, proporcionando evidencia empírica relacionada con el estado de implementación de la principal política educativa inclusiva del país, información que hasta este momento no había sido sistematizada por ninguna de las contribuciones revisadas.

Con base en los hallazgos del estudio, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer las políticas de educación inclusiva en Ecuador:

1. **Reforma estructural de la formación inicial docente.** Como eje transversal obligatorio en la formación inicial de todo futuro docente en las universidades del país, se sugiere implantar la educación inclusiva en un mínimo del 15 % de la carga horario dedicada a contenidos de adaptación a la diversidad, currículum adaptado, diseño universal para el aprendizaje, trabajo con las familias, etc. Esta reforma tiene que ser coordinada entre el MINEDEC, la SENESCYT y las universidades formadoras de los docentes, con evaluación y acreditación específicas.
2. **Fortalecimiento del sistema de formación continua con enfoque territorial.** Se aconseja rediseñar el sistema de formación continua del MINEDEC para priorizar modelos de acompañamiento pedagógico en el aula y comunidades de aprendizaje profesional a cursos de capacitación no vinculados, destacando especialmente estos en zonas rurales y en provincias con mayor brecha en los indicadores de educación inclusiva. Se debe reforzar el sistema de UDAI con mayor plantilla de personal especializado y una mejora territorial.
3. **Programa nacional de infraestructura accesible.** Se valora el diseño e implementación del programa nacional de infraestructura educativa accesible con una línea presupuestaria diferente, con metas verificables anualmente y por provincia y con mecanismos públicos de rendición de cuentas. Se recomienda obstinar los establecimientos para atender aquellos en donde existe mayor concentración de estudiantes con NEE y menor nivel de

accesibilidad en la actualidad, con ese foco puesto en los lugares rurales donde la brecha es aún mayor.

4. **Estrategia de inclusión digital con tecnología asistiva.** Es recomendable considerar la tecnología asistencial como una componente específica y prioritaria que debe ocupar un lugar destacado en la política de inclusión digital en el ámbito educativo, dejando atrás la propuesta referida a las dotaciones de dispositivos genéricos. De esta forma, la incorporación de la tecnología asistencial implica, entre otros elementos, la dotación de tecnología asistencial específica (lectores de pantalla, software de comunicación aumentativa, dispositivos de accesibilidad motora), la formación del profesorado en relación con su uso pedagógico y la consideración de algunas soluciones basadas en inteligencia artificial de bajo coste y que pueden extender el alcance de la inclusión educativa.
5. **Sistema de monitoreo con indicadores desagregados.** Se sugiere elaborar un sistema de seguimiento de la educación inclusiva de datos desagregados por tipo de NEE, zona geográfica, etnia, nivel socioeconómico y nivel educativo, que permita dar cuenta de las brechas, poner en cuestión el impacto de las actuaciones e informar sobre las asignaciones de recursos a los territorios y grupos con mayores necesidades. Este seguimiento debe ser público, accesible y dar cuenta periódicamente de su actualización.
6. **Articulación intersectorial e interinstitucional.** Se aconseja robustecer los mecanismos de coordinación

interinstitucional entre el MINEDEC, el CONADIS, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), y los gobiernos autónomos descentralizados, de forma tal que se garantice una respuesta integral a las necesidades educativas del alumnado con NEE y sus familias. La educación inclusiva de calidad requiere una red de apoyos que, más allá de lo que ocurre en la institución escolar, debe construirse de forma intersectorial y comunitaria.

7. **Políticas diferenciadas para comunidades indígenas.** Se sugiere que se desarrollen políticas específicas que integren la educación inclusiva y la educación intercultural bilingüe, garantizando la presencia de docentes bilingües preparados para la educación inclusiva, materias didácticas en las lenguas indígenas adaptadas para los alumnos con NEE y mecanismos de participación de las comunidades indígenas en la formulación y evaluación de las políticas educativas que les afectan.
8. **Nuevo Plan Nacional de Educación Inclusiva 2026–2030.** Dada la existencia del Plan Nacional vigente hasta 2025 con un nivel de cumplimiento general del 62,6%, se recomienda iniciar cuanto antes el proceso de diseño del próximo plan estratégico, incorporando las lecciones aprendidas del presente ciclo, estableciendo metas más realistas y con mayor desagregación territorial, así como reforzando los mecanismos de implementación, seguimiento y evaluación que permitan ahondar en las limitaciones detectadas.

Reflexión final

La educación inclusiva de calidad no contempla una utopía o, por el contrario, una frivolidad a la que Ecuador no puede acceder como un derecho: sino que constituye una deuda jurídica, una exigencia ética y una apuesta estratégica sobre el desarrollo humano y la cohesión social nacional. Pero los resultados acreditados en este estudio certifican que sí hay un camino por recorrer en la buena dirección si hay voluntad política, hay marcos normativos que defienden los derechos humanos y que son fuertes y hay recursos institucionales que están comprometidos con la responsabilidad de hacerlos posibles. Las brechas documentadas también testifican, al mismo tiempo, que el recorrido realizado es insuficiente y que los grupos más vulnerables —niños y jóvenes con NEE en contextos de pobreza; en contextos rurales; en contextos de comunidad indígena— son, precisamente, los más lejanos de la garantía de la educación inclusiva, justa y de calidad.

Cerrar brechas es imposible con la buena voluntad y con marcos normativos formalmente bien constituidos: significa reestructurar los sistemas de formación de docentes, las condiciones institucionales de las escuelas, los mecanismos de coordinación intersectorial, los modelos de financiamiento educativo. Soporta, sobre todo, el compromiso verdaderamente creíble de que cada niño y cada joven, sin concesiones a sus condiciones y circunstancias, tiene el derecho inalienable de aprender, crecer y desarrollar capacidades en un contexto educativo que lo acoja, que lo estime, que le ofrezca las oportunidades que se merece.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. In *International Journal of Inclusive Education* (Vol. 23, Numbers 7–8). <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Armijos Robles, D. M., González Avila, M. A., Crespo Castillo, O., & Mantilla Crespo, P. (2025). Políticas públicas y su incidencia en la transformación del sector educativo en Ecuador. *Simbiosis*, 5(11). <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v5i11.98>
- Arnab, S., Tombs, G., Duncan, M., Smith, M., & Star, K. (2016). Towards the blending of digital and physical learning contexts with a gamified and pervasive approach. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 9599, 452–460. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40216-1_50
- Bajaña Calle, O. A., Crespo Burgos, F. F., Romero Piguave, M. J., Sánchez Villegas, J. C., Vargas Lascano, L. E., & Rizzo Franco, P. M. (2025). Análisis de las Necesidades Educativas en el Bachillerato en Ecuador: Desafíos y Propuestas para una Educación Inclusiva y de Calidad. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1). <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.410>
- Baque Jiménez, O. X., Albuja Tutivén, J. A., Veliz Blacio, J. J., & Yáñez Escobar, A. H. (2025). Análisis longitudinal de la educación inclusiva: estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Social Fronteriza*, 5(3). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)706](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)706)
- Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, 3(1). <https://doi.org/10.62574/1nvav464>
- Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña, S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la Tecnología Educativa para la Educación Universitaria. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 127–150. <https://doi.org/10.55813/GAEA/JESSR/V4/N3/124>
- Calle-Cordova, M. J., Tenecota-Huerta, L. F., & Arevalo-Herrera, D. F. (2024). Políticas de Inclusión Digital en la Educación: Perspectivas para el Ecuador. *Revista Docentes 2.0*, 17(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.564>
- CEPAL. (2022). Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. In *Mídias sociais no Brasil emergente*.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017a). Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. *Book*, 304. https://books.google.com/books/about/Research_Design.html?hl=es&id=335ZDwAAQBAJ
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017b). Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. *Book*, 304. https://books.google.com/books/about/Research_Design.html?hl=es&id=335ZDwAAQBAJ
- Espejo Aucancela, E. S. E. A., & Saona Lozano, R. V. (2025). La Educación Inclusiva Frente a las Dificultades del Lenguaje en

Estudiantes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20359

García Merino, M. J., Parrales Choez, C. M., Quijije Pihuave, P. F., Mendoza Intriago, G. M., & Parrales Pincay, V. A. (2025). Educación inclusiva y vulnerabilidad socioeconómica: desafíos y aportes del Trabajo Social en contextos de desigualdad. *Revista Multidisciplinar Epistemología de Las Ciencias*, 2(3). <https://doi.org/10.71112/f0yh1x35>

Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-State Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?* <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>

Guaman-Quispillo, J. M., Luján-Johnson, G. L., Villa-Montalvo, N. A., & Peralta-Gamboa, D. A. (2025). Equidad de las políticas públicas de transición de la Educación Media a la Educación Superior en Ecuador. *Conrado*, 21(104).

Ilaquiche-Toaquiza, M. O. (2025). La educación en la sociedad moderna con la adaptación y desafíos ante las demandas cambiantes del estado Ecuatoriano. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 174–187. <https://doi.org/10.55813/GAEA/JESSR/V5/N1/168>

INEC. (2021). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), diciembre 2020 - Pobreza y Desigualdad. *Boletín Técnico*, 02.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). VIII Censo de Población y VII de Vivienda. *Inec*, (1).

Jiménez-Herrera, K. D. C., Ocaña-

Chiluisa, J. M., & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). Transformación digital en la educación inclusiva: El futuro de las TIC para la accesibilidad en el aula. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 1(6). <https://doi.org/10.53877/rc1.6-599>

Ley Orgánica de Discapacidades. (2012). Ley orgánica de discapacidades, lod. *Registro Oficial Del Ecuador*.

Martínez Ordoñez, M. P., & Rodríguez Medina, K. E. (2024). La calidad educativa desde los estándares de calidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1592>

Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vences, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525

Mateo Ramírez, J. L., Lucín Lindao, L. M., Del Pezo Reyes, S. M., & Perero Borbor, B. E. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *Reincisol.*, 4(7). [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(7\)2694-2714](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)2694-2714)

Ministerio de Educación. (2016). Registro Oficial. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Codificada. *Registro Oficial LOEI*, 417.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D.

(2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. In *BMJ* (Vol. 372). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Ramírez Agurto, J. N., & Tesén Arroyo, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(3). <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.113>

Ramirez, R., Ximena, B., Lecca, T., Fiorella, K., Suvderlan, C., & Heidi, D. (2024). Experiencia gastronómica, imagen del destino y apego al lugar en relación con la intención de volver a visitarlo en el turismo gastronómico. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)*. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/676385>

UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles Educativos*, 44(177). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>

[org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072](https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072)

UNESCO, U. (2015). CARTA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. *Educación Física y Deporte*, 3(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.22805>

Valencia Ayora, J. L. (2025). Políticas públicas y perspectivas docentes sobre la educación inclusiva en instituciones de nivel inicial de la provincia del Cañar. *Remulci*, 3. <https://doi.org/10.59282/remulci.3.1.1003>

Yáñez Benavides, E. del R., Oña Peñarreta, R. C., Viteri Guevara, X. O., & Macas Padilla, B. A. (2025). Equidad educativa en Ecuador: análisis de brechas y avances en la inclusión de grupos étnicos y personas con discapacidad (2009–2024). *Revista Social Fronteriza*, 5(3). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)733](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)733)

DERECHOS DE AUTOR

Fernández Cando, D. A., Brito Arregui. J. A., Cuero Velasco. G., (2026).



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

COMO CITAR:

Fernández Cando, D. A., Brito Arregui. J. A., Cuero Velasco. G., (2026). Políticas públicas de educación inclusiva en Ecuador: avances normativos, brechas estructurales y perspectivas de transformación del sistema educativo nacional. *REDSA Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental*, 1(2). 215 - 239. <https://doi.org/10.66646/redsa-2026/04n4dt59>

