REVISTA ECUATORIANA DE DESARROLLO SOCIAL Y AMBIENTAL
Julio - Septiembre, 2026 | Vol. 1 | Núm. 3
ISSN: 3151-8303

Estrategias de inclusión para estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano: Evidencia mixta sobre adaptaciones curriculares, apoyos institucionales y efectividad percibida

Inclusion strategies for students with disabilities in the ecuadorian education system: Mixed evidence on curricular adaptations, institutional supports, and perceived effectiveness

Lady Nathaly Parra Guapulema
1 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Babahoyo - Ecuador; mailto:nathaly.parra@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0005-1714-7134

Rocio de los Ángeles Narváez Quinteros
2 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; La Concordia - Ecuador; angeles.narvaesz@docentes.educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0007-2914-324X

Yoise Dolores Romero Pinzon
3 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Loja - Ecuador; yoise.romero@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0000-7547-775X

Diana Valeria Espinoza Vinces
4 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Loja - Ecuador; dianav.espinoza@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-7211-529X

Enviado: 21/06/2026 **Aceptado:** 10/07/2026 **Publicado:** 12/07/2026

Tipo de Investigación: Artículo de Revisión **Páginas:** 82 - 106

DOI: https://doi.org/10.66646/redsa-2026/htsrpj72

Conflicto de Intereses Ninguno que declarar.

Correspondencia: **Lady Nathaly Parra Guapulema**
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Babahoyo - Ecuador; mailto:nathaly.parra@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 las estrategias pedagógicas de inclusión implementadas por docentes de Educación General Básica en instituciones fiscales ecuatorianas para la atención de estudiantes con discapacidad, así como su frecuencia de uso, efectividad percibida y relación con la disponibilidad de apoyos institucionales. Se desarrolló un estudio mixto secuencial explicativo, no experimental, transversal y descriptivo - correlacional. Participaron 40 docentes de un distrito educativo de Tungurahua, seleccionados intencionalmente por tener experiencia directa con estudiantes con discapacidad diagnosticada. Se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Inclusión y Adaptaciones Curriculares (CEIAC), una ficha de observación de aula a 12 docentes y entrevistas semiestructuradas al mismo subgrupo. El análisis integró estadística descriptiva, correlaciones de Pearson y análisis temático. Las adaptaciones metodológicas (M = 3,81; DE = 0,57) y de acceso (M = 3,68; DE = 0,62) fueron las más frecuentes, mientras que las adaptaciones curriculares significativas presentaron menor uso (M = 2,45; DE = 0,69). El 62,5% calificó las estrategias como moderadamente efectivas. La disponibilidad de recursos y apoyo institucional se asoció de manera positiva con la efectividad percibida (r = 0,51; p = 0,001), y la formación específica también mostró una asociación significativa (r = 0,38; p = 0,015). Las entrevistas confirmaron que las decisiones pedagógicas se construyen con frecuencia mediante ensayo, experiencia y recursos propios. La inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema ecuatoriano depende de una interacción compleja entre saber docente, accesibilidad material, apoyo especializado y capacidad institucional para sostener adaptaciones técnicamente fundamentadas.

Palabras clave:

adaptaciones curriculares; discapacidad; Diseño Universal para el Aprendizaje; educación inclusiva; Ecuador; estrategias pedagógicas; tecnología de apoyo.

ABSTRACT

This study analyzed the inclusion strategies implemented by Basic General Education teachers in Ecuadorian public schools for students with disabilities, focusing on their frequency of use, perceived effectiveness, and relationship with available institutional supports. A mixed - methods explanatory sequential, non - experimental, cross - sectional, descriptive - correlational design was used. Forty teachers from an educational district in Tungurahua participated through purposive sampling because they had direct experience with students with diagnosed disabilities. Data were collected through the Questionnaire on Inclusion Strategies and Curricular Adaptations, a classroom observation checklist applied to 12 teachers, and semi-structured interviews with the same subgroup. Data analysis integrated descriptive statistics, Pearson correlations, and thematic analysis. Methodological adaptations (M = 3.81; SD = 0.57) and access adaptations (M = 3.68; SD = 0.62) were the most frequently used strategies, whereas significant curricular adaptations showed the lowest frequency of use (M = 2.45; SD = 0.69). Overall, 62.5% of teachers rated the strategies as moderately effective. Availability of resources and institutional support was positively associated with perceived effectiveness (r = 0.51; p = 0.001), and specialized training also showed a significant association (r = 0.38; p = 0.015). Interviews confirmed that pedagogical decisions are often built through trial, experience, and teachers' own resources. Inclusion of students with disabilities in Ecuadorian schools depends on a complex interaction between teachers' practical knowledge, material accessibility, specialized support, and institutional capacity to sustain technically grounded adaptations.

Keywords:

assistive technology; curricular adaptations; disability; Ecuador; inclusive education; pedagogical strategies; Universal Design for Learning.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva de estudiantes con discapacidad constituye una de las pruebas más exigentes de la capacidad democrática de los sistemas escolares contemporáneos. No se trata únicamente de permitir el ingreso físico de un estudiante al aula regular, sino de garantizar su presencia, participación, aprendizaje, reconocimiento y trayectoria educativa en condiciones de dignidad. En las últimas décadas, el debate internacional ha pasado de modelos integracionistas, centrados en la adaptación del estudiante a una escuela diseñada para un sujeto promedio, hacia enfoques inclusivos que desplazan la responsabilidad hacia el sistema educativo, sus culturas institucionales, sus prácticas pedagógicas y sus formas de organizar los apoyos. Desde esta perspectiva, la discapacidad no puede ser comprendida exclusivamente como una condición individual, sino como el resultado de la interacción entre características personales y barreras físicas, comunicacionales, curriculares, actitudinales e institucionales que restringen la participación. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad consolidó este giro al reconocer el derecho a la educación inclusiva y al demandar ajustes razonables, apoyos individualizados y sistemas educativos capaces de responder a la diversidad sin producir segregación.

En América Latina, la inclusión educativa ha avanzado de manera significativa en el plano normativo, aunque sus resultados siguen siendo desiguales. La región cuenta con constituciones, leyes educativas, lineamientos ministeriales y programas de atención a la diversidad que reconocen el derecho de los estudiantes con discapacidad a estudiar en instituciones regulares. Sin embargo, el reconocimiento jurídico no se traduce automáticamente en transformación pedagógica. La literatura reciente muestra que las escuelas latinoamericanas suelen enfrentar limitaciones recurrentes: formación docente insuficiente, escasez de materiales adaptados, falta de tecnología de apoyo, debilidad de los equipos psicopedagógicos, sobrecarga administrativa, dificultades para articular a las familias y persistencia de concepciones deficitarias sobre la discapacidad. Estas condiciones afectan con mayor intensidad a instituciones rurales, fiscales o situadas en territorios con menor dotación de servicios públicos, donde la inclusión depende a menudo del esfuerzo individual del docente y no de una estructura institucional estable de apoyos.

El contexto ecuatoriano refleja esas tensiones. La Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la normativa específica sobre estudiantes con necesidades educativas especiales han establecido la obligación de garantizar acceso, permanencia, aprendizaje y culminación educativa. El Ministerio de Educación ha definido orientaciones sobre adaptaciones de acceso, metodológicas, curriculares y evaluativas, así como responsabilidades institucionales vinculadas al Departamento de Consejería Estudiantil, a las unidades distritales de apoyo y a los procesos de evaluación psicopedagógica. No obstante, el tránsito entre norma y aula continúa siendo problemático. Las escuelas fiscales reciben estudiantes con discapacidad física, intelectual, visual, auditiva o múltiple, pero no siempre cuentan con equipos especializados suficientes, materiales accesibles, infraestructura adecuada ni tiempos reales para la planificación diferenciada. En esas condiciones, el docente de aula se convierte en el

mediador principal de la política inclusiva, aun cuando su formación inicial o continua no siempre le haya proporcionado herramientas técnicas sólidas para diseñar adaptaciones pertinentes.

La discusión sobre estrategias de inclusión debe ser entendida en un sentido amplio. Incluye adaptaciones de acceso, como ubicación preferencial, eliminación de barreras físicas, apoyos visuales o auditivos y modificación de materiales; adaptaciones metodológicas, como diversificación de instrucciones, tutoría entre pares, trabajo cooperativo, flexibilización de tiempos y uso de apoyos multimodales; adaptaciones de contenido y evaluación, como priorización de objetivos, rúbricas diferenciadas o formatos alternativos de respuesta; y, en casos de mayor complejidad, adaptaciones curriculares significativas que implican modificaciones sustanciales del currículo. A su vez, estas estrategias pueden dialogar con el Diseño Universal para el Aprendizaje, que plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión, con el fin de anticipar la variabilidad del estudiantado y no responder únicamente mediante ajustes posteriores. En sistemas con recursos limitados, la combinación entre DUA, adaptaciones curriculares y tecnologías de apoyo representa una vía posible para reducir barreras, siempre que no se desplace al docente la totalidad de la responsabilidad institucional.

La evidencia internacional ha mostrado que la inclusión educativa no depende de una estrategia aislada. La investigación sobre autoeficacia docente, actitudes hacia la inclusión y desarrollo profesional sugiere que los docentes se sienten más capaces de implementar prácticas inclusivas cuando conocen la normativa, han tenido experiencias positivas de contacto con personas con discapacidad, reciben formación específica y cuentan con apoyo institucional. Las revisiones sistemáticas también señalan que la tecnología de apoyo puede favorecer accesibilidad, participación, autonomía y motivación, pero su uso efectivo se ve limitado por la falta de capacitación, financiamiento, mantenimiento y disponibilidad contextual. De manera complementaria, los estudios sobre pedagogía inclusiva sostienen que el objetivo no consiste en crear una enseñanza separada para cada diferencia, sino en ampliar las posibilidades de participación de todos los estudiantes mediante prácticas flexibles, colaborativas y sensibles al contexto. En este marco, la pregunta por las estrategias de inclusión en Ecuador exige examinar simultáneamente lo que los docentes hacen, la frecuencia con la que lo hacen, cómo valoran su efectividad y qué condiciones institucionales posibilitan o restringen su aplicación.

El presente estudio se ubica en ese punto de intersección entre política, práctica y contexto institucional. Su aporte se centra en caracterizar empíricamente las estrategias pedagógicas de inclusión utilizadas por docentes de Educación General Básica en instituciones fiscales ecuatorianas que atienden a estudiantes con discapacidad diagnosticada. A diferencia de trabajos centrados únicamente en la revisión normativa o en propuestas teóricas de adaptación curricular, esta investigación integra datos cuantitativos de autoinforme, observación de aula y entrevistas semiestructuradas. Esta estrategia permite observar no solo la frecuencia declarada de uso de determinadas adaptaciones, sino también su presencia efectiva en la práctica y la interpretación que los docentes construyen sobre

sus posibilidades y límites. El interés analítico no es presentar una lista prescriptiva de acciones, sino comprender el funcionamiento real de las estrategias en un distrito educativo específico, atendiendo a la relación entre recursos disponibles, apoyo institucional y efectividad percibida.

El objetivo general fue identificar y caracterizar las estrategias pedagógicas de inclusión implementadas por docentes de Educación General Básica en instituciones educativas fiscales de Ecuador para la atención de estudiantes con discapacidad, determinando su frecuencia de uso, su nivel de efectividad percibida y los factores institucionales que condicionan su aplicación. A partir de este objetivo se plantearon tres preguntas de investigación: ¿qué tipos de estrategias de inclusión y adaptaciones curriculares son más utilizadas por los docentes?, ¿cómo valoran los docentes la efectividad de esas estrategias en relación con la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad?, y ¿qué asociación existe entre la disponibilidad de recursos y apoyo institucional y la efectividad percibida de las estrategias implementadas? La formulación de estas preguntas responde a la necesidad de producir evidencia contextualizada para comprender la inclusión como práctica situada, atravesada por decisiones pedagógicas, recursos materiales, apoyos especializados y condiciones institucionales concretas.

La inclusión educativa se ha conceptualizado como un proceso de transformación sistémica orientado a identificar y eliminar barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Ainscow (2020) sostiene que el desafío central de los sistemas educativos consiste en construir formas de escolarización que permitan incluir a todos los niños y jóvenes, no solo mediante políticas de acceso, sino mediante cambios en la cultura escolar, el liderazgo, la colaboración profesional y el uso de evidencias para mejorar la práctica. Este planteamiento es relevante porque evita reducir la inclusión a la atención de un grupo específico y la entiende como un principio organizador de la escuela. En el caso de los estudiantes con discapacidad, este principio exige que el sistema educativo reconozca la diversidad funcional y organice apoyos proporcionales a las necesidades de participación. Así, la inclusión deja de ser una concesión y se convierte en una obligación pedagógica, ética y jurídica.

La literatura distingue entre integración e inclusión. En la integración, el estudiante con discapacidad ingresa al aula regular, pero el currículo, la evaluación, los ritmos de enseñanza y las condiciones del ambiente permanecen prácticamente intactos; el estudiante debe adaptarse a la lógica escolar dominante. En la inclusión, por el contrario, la escuela revisa su organización, sus expectativas, sus materiales, sus formas de comunicación y sus criterios de evaluación para ampliar la participación. Esta distinción resulta fundamental para interpretar las estrategias de adaptación curricular. Una ubicación preferencial en el aula, por ejemplo, puede ser una medida valiosa, pero resulta insuficiente si no se acompaña de apoyos pedagógicos que permitan comprender las instrucciones, participar en la actividad, producir evidencias de aprendizaje y recibir retroalimentación. La inclusión exige coherencia entre ajustes físicos, metodológicos, curriculares, evaluativos y relacionales.

Las adaptaciones curriculares constituyen uno de los dispositivos más utilizados para responder

a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. En términos generales, pueden clasificarse en adaptaciones de acceso, adaptaciones metodológicas, adaptaciones de evaluación y adaptaciones significativas del currículo. Las adaptaciones de acceso eliminan o reducen barreras físicas, sensoriales, comunicacionales o tecnológicas; incluyen ubicación del estudiante, ajuste de mobiliario, uso de letra ampliada, materiales en formatos accesibles o apoyo auditivo. Las adaptaciones metodológicas modifican el modo en que se enseña: fragmentación de tareas, instrucciones multimodales, apoyos visuales, aprendizaje cooperativo, modelado, uso de ejemplos concretos, pausas y flexibilización de tiempos. Las adaptaciones evaluativas modifican la forma de demostrar aprendizajes sin necesariamente alterar los objetivos fundamentales. Las adaptaciones significativas, en cambio, implican priorización, modificación o sustitución de objetivos y criterios de evaluación, por lo que requieren valoración técnica rigurosa y seguimiento especializado.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco complementario para pensar las adaptaciones de manera preventiva. En lugar de esperar a que una barrera aparezca para luego corregirla mediante un ajuste individual, el DUA propone diseñar desde el inicio experiencias flexibles que reconozcan la variabilidad como norma. Sus principios se organizan en torno a múltiples formas de compromiso, representación y acción o expresión. En la práctica, esto supone diversificar las vías de acceso a la información, permitir diferentes formas de participación y ofrecer alternativas para que los estudiantes comuniquen lo aprendido. La investigación reciente sobre DUA muestra efectos positivos en procesos de aprendizaje y participación, aunque también advierte que su implementación exige formación docente y claridad curricular. En contextos como el ecuatoriano, el DUA puede ser especialmente útil cuando se articula con adaptaciones curriculares individualizadas, pues permite combinar estrategias universales con apoyos específicos para estudiantes que requieren ajustes más intensivos.

Desde la teoría social cognitiva, la autoeficacia se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar determinados resultados. En educación inclusiva, esta creencia influye en la disposición del docente para planificar de manera diferenciada, persistir ante dificultades, colaborar con otros profesionales y manejar situaciones conductuales o comunicativas complejas. La escala TEIP, desarrollada por Sharma, Loreman y Forlin, ha sido ampliamente utilizada para medir eficacia en instrucción inclusiva, colaboración y manejo del comportamiento. Revisiones sistemáticas recientes han encontrado que la autoeficacia para la inclusión se relaciona con formación inicial y continua, conocimiento de políticas, experiencia de contacto con personas con discapacidad, contexto institucional y apoyo profesional. Por tanto, el análisis de estrategias inclusivas no puede separarse de la confianza profesional del docente ni de las condiciones que sostienen dicha confianza.

La tecnología de apoyo es otro componente relevante del marco de inclusión. Incluye herramientas de baja y alta tecnología que permiten aumentar, mantener o mejorar la funcionalidad y participación de estudiantes con discapacidad: lectores de pantalla, magnificadores, comunicadores aumentativos, software de accesibilidad, teclados

adaptados, dispositivos móviles, aplicaciones de organización, materiales manipulativos, apoyos auditivos y recursos de comunicación alternativa. Una revisión sistemática sobre tecnología de apoyo en estudiantes con discapacidad encontró que estos recursos favorecen inclusión y accesibilidad, aunque su implementación enfrenta barreras relacionadas con disponibilidad, costos, formación docente y mantenimiento. En el documento analizado, el bajo uso de tecnología de apoyo debe interpretarse a la luz de esta literatura: no basta con considerar la tecnología como recurso deseable; se requiere una ecología de soporte que incluya diagnóstico, selección adecuada, entrenamiento, seguimiento y uso pedagógico integrado.

El trabajo colaborativo entre pares constituye una estrategia de particular relevancia en contextos con escasos recursos. La tutoría entre iguales, los grupos cooperativos estructurados y las actividades de apoyo recíproco pueden favorecer la participación de estudiantes con discapacidad y, al mismo tiempo, promover actitudes inclusivas en el conjunto del aula. Sin embargo, para que estas prácticas no deriven en dependencia o delegación informal de responsabilidades al compañero tutor, deben ser planificadas con criterios pedagógicos: definición clara de roles, rotación de apoyos, tareas accesibles, retroalimentación docente y cuidado de la dignidad del estudiante. Desde una perspectiva de pedagogía inclusiva, el valor de estas estrategias reside en que no aíslan al estudiante con discapacidad, sino que transforman la organización del aprendizaje colectivo. El aula inclusiva no se limita a proporcionar ayuda individual; genera condiciones para que la colaboración sea parte ordinaria de la vida escolar.

Finalmente, la literatura señala que la efectividad de las estrategias de inclusión depende de factores institucionales. Estos factores incluyen liderazgo directivo, cultura escolar, disponibilidad de profesionales especializados, coordinación con familias, recursos didácticos, infraestructura accesible, tamaño de aula, tiempo de planificación y formación continua. La investigación internacional sobre actitudes docentes ha mostrado que la formación y la experiencia son importantes, pero no suficientes si la escuela no proporciona condiciones organizativas para sostener la práctica. En este sentido, el presente estudio adopta una lectura ecológica: las estrategias no son acciones aisladas, sino prácticas situadas dentro de un sistema de apoyos. Una adaptación metodológica puede ser técnicamente pertinente, pero su efectividad disminuirá si el aula está sobrepoblada, si no existen materiales accesibles, si el docente no cuenta con orientación especializada o si la institución no dispone de mecanismos de seguimiento. La inclusión efectiva exige, por tanto, coherencia entre capacidades docentes y condiciones institucionales.

MÉTODOS

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo secuencial explicativo. Este diseño fue seleccionado porque la pregunta de investigación requería, en primer lugar, caracterizar cuantitativamente la frecuencia de uso de estrategias de inclusión y su efectividad percibida, y, en segundo lugar, comprender cualitativamente los criterios, experiencias y condiciones institucionales que explican esos resultados. La lógica secuencial permitió que los datos cuantitativos funcionaran como mapa inicial del fenómeno, mientras que las entrevistas y la observación de aula aportaron profundidad interpretativa. La integración de

ambas fases se realizó en la discusión de resultados, mediante triangulación entre autoinforme docente, registros observacionales y categorías emergentes del análisis cualitativo.

TABLA 1

Operacionalización de variables y dimensiones analíticas

Variable/dimensión	Definición conceptual	Indicadores utilizados
Estrategias de inclusión	Conjunto de acciones pedagógicas orientadas a reducir barreras de acceso, participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	Frecuencia de uso de adaptaciones de acceso, metodológicas, de contenido/evaluación y significativas.
Efectividad percibida	Valoración docente sobre el grado en que las estrategias favorecen participación, comprensión, autonomía y logro educativo.	Puntaje promedio en escala Likert de 1 a 5 y clasificación categórica.
Apoyo institucional	Disponibilidad de recursos, profesionales, materiales y orientación técnica para sostener prácticas inclusivas.	Índice compuesto de cinco indicadores: DECE, especialista, materiales adaptados, tecnología de apoyo y capacitación institucional.
Formación específica	Experiencia formativa formal en educación especial, discapacidad, adaptaciones curriculares o inclusión.	Respuesta dicotómica y asociación con efectividad percibida.
Práctica observada	Presencia de estrategias inclusivas durante una sesión de aula.	Registro en ficha estructurada: no observado, observado parcialmente u observado consistentemente.

El diseño fue no experimental y transversal, no se manipularon variables ni se introdujo una intervención pedagógica; se observó y analizó la práctica tal como se encontraba organizada en las instituciones participantes durante el periodo académico 2025-2026. El alcance fue descriptivo-correlacional. La dimensión descriptiva permitió identificar qué estrategias eran más frecuentes y qué apoyos estaban disponibles. La dimensión correlacional permitió explorar la asociación entre el índice de disponibilidad de recursos institucionales y la efectividad percibida de las estrategias, sin inferir causalidad. Esta precisión es relevante porque la inclusión educativa se configura por múltiples factores simultáneos y el diseño transversal no permite establecer direccionalidad temporal entre variables.

La población estuvo constituida por 48 docentes de Educación General Básica de instituciones educativas fiscales de un distrito educativo de Tungurahua, Ecuador. Todos reportaban, de acuerdo con registros institucionales, tener a su cargo al menos un estudiante con discapacidad diagnosticada durante el periodo de recolección de datos. La muestra quedó conformada por 40 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional, equivalente al 83,3% de la población accesible. Los criterios de inclusión fueron: ser docente titular de aula o docente de área, atender al menos a un estudiante con discapacidad física, intelectual, sensorial o múltiple debidamente certificada, contar con un mínimo de seis meses de experiencia directa con dicho estudiante y aceptar voluntariamente la participación mediante consentimiento informado. Se excluyeron docentes con funciones exclusivamente administrativas, licencias prolongadas o formularios incompletos

en más del 20% de los ítems.

La fase cualitativa se desarrolló con un subgrupo intencional de 12 docentes, la selección buscó representar diversidad de subniveles educativos, años de experiencia, ubicación institucional y tipos de discapacidad atendida. A cada docente del subgrupo se le aplicó una entrevista semiestructurada y una ficha de observación de aula durante una sesión completa. La observación fue no participante, con el fin de registrar la presencia de estrategias inclusivas sin intervenir en la dinámica de la clase. Esta combinación permitió contrastar lo que los docentes declaraban realizar con lo que efectivamente podía observarse en una situación ordinaria de enseñanza.

El instrumento cuantitativo principal fue el Cuestionario de Estrategias de Inclusión y Adaptaciones Curriculares (CEIAC), elaborado para este estudio con base en la normativa ecuatoriana sobre necesidades educativas especiales, la literatura sobre adaptaciones curriculares y el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje. El CEIAC incluyó 32 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: adaptaciones de acceso, adaptaciones metodológicas, adaptaciones de contenido y evaluación, y percepción de efectividad junto con factores institucionales de apoyo. Los ítems utilizaron una escala Likert de 1 a 5, con anclajes diferenciados según la sección: frecuencia de uso, desde nunca hasta siempre, y efectividad percibida, desde nada efectiva hasta totalmente efectiva. El instrumento fue revisado mediante juicio de tres expertos en educación especial e inclusión y alcanzó un alfa de Cronbach de 0,89 en una prueba piloto con 15 docentes de características similares, no incluidos en la muestra final.

La ficha de observación de aula estuvo compuesta por 15 indicadores agrupados en tres dimensiones: organización del espacio y materiales, estrategias metodológicas observadas e interacción docente-estudiante con discapacidad. Cada indicador fue registrado mediante tres categorías: no observado, observado parcialmente u observado consistentemente. La guía de entrevista semiestructurada incluyó nueve preguntas abiertas sobre criterios de selección de estrategias, experiencias de aplicación, dificultades, apoyos disponibles, relación con familias, uso de materiales, participación del estudiante y percepción de efectividad según tipo de discapacidad. Las preguntas fueron diseñadas para profundizar en resultados del cuestionario sin inducir respuestas normativas.

El análisis cuantitativo se realizó mediante estadística descriptiva y correlacional, se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Para explorar asociaciones se empleó el coeficiente de correlación de Pearson entre el índice de disponibilidad de recursos y apoyo institucional y la efectividad percibida de las estrategias. El índice de disponibilidad se construyó sumando cinco indicadores dicotómicos: presencia de DECE activo, acompañamiento especializado, disponibilidad de materiales didácticos adaptados, tecnología de apoyo específica y capacitación institucional recibida durante el último año. También se calculó la correlación entre formación específica en educación especial y efectividad percibida. Antes del análisis correlacional se revisó la distribución de las variables mediante inspección descriptiva y prueba de normalidad.

El análisis cualitativo se desarrolló mediante análisis temático, las entrevistas fueron transcritas

íntegramente y sometidas a lectura inicial, codificación abierta, agrupación de códigos, construcción de categorías y comparación con los resultados cuantitativos. La triangulación se realizó entre tres fuentes: cuestionario, observación y entrevista. Este procedimiento permitió identificar convergencias y divergencias, por ejemplo, entre la alta frecuencia declarada de ciertas estrategias y su presencia observada en el aula, o entre la existencia formal de apoyos institucionales y su disponibilidad real para acompañar adaptaciones individuales. El rigor del análisis se fortaleció mediante trazabilidad de categorías, uso de citas representativas y diferenciación entre resultados empíricos e interpretación analítica.

El estudio respetó principios éticos aplicables a la investigación educativa con docentes y referencias a estudiantes con discapacidad. La participación fue voluntaria, con consentimiento informado escrito. Se garantizó confidencialidad, anonimato y codificación de participantes. No se registraron datos identificatorios de los estudiantes mencionados ni diagnósticos individualizados que permitieran su reconocimiento. Las observaciones de aula fueron autorizadas institucionalmente y se mantuvo una posición no participante. El uso de la información se restringió a fines académicos y científicos. El protocolo fue revisado por el comité de ética institucional correspondiente antes del inicio de la recolección de datos.

RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 40 docentes, con predominio femenino (67,5%) y una edad promedio de 39,8 años. La experiencia docente general fue heterogénea, con una media de 12,7 años, mientras que la experiencia específica en atención a estudiantes con discapacidad alcanzó una media de 4,3 años. Esta diferencia entre trayectoria docente general y experiencia inclusiva específica es relevante, porque indica que una parte importante del profesorado ha desarrollado su práctica profesional en contextos donde la presencia de estudiantes con discapacidad en aulas regulares se ha vuelto más visible de manera progresiva. En términos de formación, el 65,0% poseía título de tercer nivel, el 32,5% maestría y el 2,5% doctorado. Sin embargo, solo el 35,0% reportó formación específica en educación especial o inclusión, lo que muestra una distancia entre nivel académico general y preparación especializada para diseñar apoyos inclusivos.

TABLA 2

Características sociodemográficas e institucionales de los participantes (n = 40)

Variable	Categoría	f	%
Sexo	Femenino	27	67,5
Sexo	Masculino	13	32,5
Nivel de formación	Tercer nivel/ licenciatura	26	65,0
Nivel de formación	Cuarto nivel/ maestría	13	32,5
Nivel de formación	Doctorado	1	2,5
Zona institucional	Urbana	22	55,0
Zona institucional	Rural	18	45,0
Discapacidad atendida	Física	11	27,5
Discapacidad atendida	Intelectual	16	40,0
Discapacidad atendida	Sensorial	9	22,5
Discapacidad atendida	Múltiple	4	10,0

Formación específica	Sí	14	35,0
Formación específica	No	26	65,0

Respecto a la ubicación institucional, el 55,0% de los participantes pertenecía a escuelas urbanas y el 45,0% a escuelas rurales. El tipo principal de discapacidad atendida fue intelectual (40,0%), seguido de discapacidad física (27,5%), sensorial auditiva o visual (22,5%) y múltiple (10,0%). Este perfil muestra que el estudio no se limita a un solo tipo de necesidad de apoyo, sino que recoge experiencias docentes frente a una diversidad funcional que exige respuestas diferenciadas. La presencia de estudiantes con discapacidad intelectual como grupo más frecuente resulta especialmente significativa porque este tipo de discapacidad suele requerir apoyos metodológicos, curriculares y evaluativos más intensos que las adaptaciones de acceso físico. Ello permite comprender, posteriormente, por qué las adaptaciones significativas y el acompañamiento especializado aparecen como dimensiones críticas.

La frecuencia de uso de estrategias mostró un patrón claro, las adaptaciones metodológicas obtuvieron el promedio más alto (M = 3,81; DE = 0,57), seguidas por las adaptaciones de acceso (M = 3,68; DE = 0,62). En cambio, las adaptaciones de contenido y evaluación alcanzaron un promedio menor (M = 2,94; DE = 0,71), y las adaptaciones curriculares significativas registraron la frecuencia más baja (M = 2,45; DE = 0,69). Esta distribución evidencia que el profesorado tiende a utilizar estrategias que puede implementar con relativa autonomía en el aula, tales como ajustar instrucciones, flexibilizar tiempos o reorganizar el espacio. Las adaptaciones que modifican objetivos, contenidos o criterios de evaluación son menos frecuentes, probablemente porque exigen mayor respaldo técnico, documentación formal, evaluación psicopedagógica y coordinación institucional.

TABLA 3

Frecuencia de uso de estrategias de inclusión por dimensión (n = 40)

Dimensión de adaptación curricular	M	DE	Uso frecuente/ siempre (%)
Adaptaciones de acceso	3,68	0,62	72,5
Adaptaciones metodológicas	3,81	0,57	78,5
Adaptaciones de contenido y evaluación	2,94	0,71	42,5
Adaptaciones curriculares significativas	2,45	0,69	35,0

Al analizar estrategias específicas, la ubicación preferencial del estudiante en el aula fue la más reportada (85,0%). Le siguieron el refuerzo verbal y visual de instrucciones (80,0%), la flexibilización de tiempos (77,5%), el trabajo colaborativo entre pares (67,5%) y la diversificación de materiales didácticos (62,5%). Estas prácticas muestran un repertorio de ajustes pedagógicos relativamente instalado en la experiencia cotidiana de los docentes. Sin embargo, otras estrategias de mayor especificidad presentaron menor frecuencia: evaluación diferenciada con criterios adaptados (45,0%), uso de tecnología de apoyo (35,0%) y adaptación significativa de objetivos de aprendizaje (35,0%). La distancia entre estrategias de organización general y estrategias de alta especificidad técnica es uno de los hallazgos centrales del estudio.

TABLA 4

Estrategias específicas de inclusión más frecuentemente reportadas (n = 40)

Estrategia específica	f	%
Ubicación preferencial del estudiante en el aula	34	85,0
Refuerzo de instrucciones de manera verbal y visual	32	80,0
Flexibilización de tiempos para actividades	31	77,5
Trabajo colaborativo entre pares/tutoría entre iguales	27	67,5
Diversificación de materiales didácticos	25	62,5
Evaluación diferenciada con criterios adaptados	18	45,0
Uso de tecnología de apoyo	14	35,0
Adaptación significativa de objetivos de aprendizaje	14	35,0

La efectividad percibida de las estrategias se concentró en el nivel moderado, el 62,5% de los docentes calificó las estrategias como moderadamente efectivas, el 30,0% como muy o totalmente efectivas y el 7,5% como nada o poco efectivas. El promedio general de efectividad percibida fue de 3,24 (DE = 0,68), lo que confirma una valoración intermedia: los docentes reconocen utilidad en las estrategias, pero no las perciben como plenamente suficientes para garantizar inclusión efectiva. Este resultado es consistente con la estructura de apoyos reportada. La mayoría de los docentes aplica ajustes, pero la ausencia de recursos especializados o materiales accesibles limita el alcance de sus decisiones pedagógicas. En otras palabras, la práctica inclusiva existe, pero opera bajo condiciones que restringen su potencia.

La disponibilidad de recursos y apoyo institucional presentó un panorama desigual. El 72,5% reportó contar con un Departamento de Consejería Estudiantil activo; sin embargo, solo el 40,0% indicó acompañamiento de un profesional especializado como psicopedagogo o terapeuta. Esta diferencia sugiere que la presencia formal del DECE no garantiza necesariamente apoyo técnico específico para el diseño de adaptaciones curriculares. De manera similar, el 45,0% señaló disponibilidad de materiales didácticos adaptados y apenas el 27,5% reportó tecnología de apoyo específica. La capacitación institucional durante el último año fue reportada por el 37,5%. Estos datos muestran que la estructura de soporte es parcial: existe alguna institucionalidad, pero su capacidad de acompañamiento pedagógico especializado es limitada.

TABLA 6

Disponibilidad de recursos y apoyo institucional reportada por los docentes (n = 40)

Indicador	Sí (f, %)	No (f, %)
DECE activo	29 (72,5%)	11 (27,5%)
Acompañamiento de profesional especializado	16 (40,0%)	24 (60,0%)
Materiales didácticos adaptados	18 (45,0%)	22 (55,0%)
Tecnología de apoyo específica	11 (27,5%)	29 (72,5%)
Capacitación institucional en adaptaciones (último año)	15 (37,5%)	25 (62,5%)

La comparación urbano-rural en disponibilidad de materiales didácticos adaptados mostró una brecha considerable, en instituciones urbanas, el 59,1% de los docentes reportó contar con materiales adaptados, frente al 27,8% de docentes en instituciones rurales. Esta diferencia no debe interpretarse solo como un dato administrativo, sino como una expresión de desigualdad territorial en las condiciones de inclusión. Cuando un estudiante con discapacidad asiste a una escuela rural con baja disponibilidad de materiales adaptados, su derecho a participar en igualdad de condiciones depende en mayor medida de la creatividad, el tiempo y los recursos personales del docente. La ruralidad, por

tanto, no solo agrega distancia geográfica; también puede agregar barreras materiales y profesionales que afectan el acceso al currículo.

TABLA 7

Disponibilidad de materiales didácticos adaptados según zona de ubicación institucional

Zona	Sí (f, %)	No (f, %)	Total
Urbana	13 (59,1%)	9 (40,9%)	22
Rural	5 (27,8%)	13 (72,2%)	18

El análisis correlacional confirmó la relevancia de las condiciones institucionales. El índice compuesto de disponibilidad de recursos y apoyo institucional se asoció de forma positiva y estadísticamente significativa con la efectividad percibida de las estrategias ($r = 0,51$; $p = 0,001$). La magnitud de la asociación puede interpretarse como moderada-alta en el contexto de un estudio educativo transversal. Además, la formación específica en educación especial mostró una correlación positiva significativa con la efectividad percibida ($r = 0,38$; $p = 0,015$). Estos resultados no permiten establecer causalidad, pero sí sugieren que los docentes perciben mejores resultados cuando cuentan con recursos, acompañamiento, tecnología, capacitación y conocimientos específicos. La inclusión aparece, por tanto, como fenómeno relacional entre competencia profesional y soporte institucional.

TABLA 8

Correlaciones entre condiciones institucionales, formación específica y efectividad percibida

Variables asociadas	r de Pearson	p	Interpretación
Índice de recursos y apoyo institucional - efectividad percibida	0,51	0,001	Positiva moderada-alta
Formación específica en educación especial - efectividad percibida	0,38	0,015	Positiva moderada

La observación de aula permitió matizar los datos de autoinforme, en las 12 sesiones observadas, la ubicación estratégica del estudiante fue registrada consistentemente en 10 casos y parcialmente en 2; el refuerzo visual o verbal de instrucciones apareció consistentemente en 9 casos; y la interacción positiva docente-estudiante se observó consistentemente en 11 casos. Estos resultados confirman que varias estrategias declaradas sí se traducen en prácticas visibles. Sin embargo, la adaptación del material de trabajo solo fue observada consistentemente en 5 casos, y el uso de tecnología de apoyo disponible apareció consistentemente en 3 casos, parcialmente en 2 y no fue observado en 7. La observación muestra, entonces, una inclusión más fuerte en el plano relacional y organizativo que en el plano tecnológico y de material didáctico especializado.

TABLA 9

Resultados de la ficha de observación de aula en la submuestra cualitativa (n = 12)

Indicador observado	Observado consistentemente (f)	Observado parcialmente (f)	No observado (f)
Ubicación estratégica del estudiante	10	2	0
Refuerzo visual/ verbal de instrucciones	9	2	1
Adaptación del material de trabajo	5	4	3

Interacción positiva docente-estudiante	11	1	0
Trabajo colaborativo con pares	7	3	2
Uso de tecnología de apoyo disponible	3	2	7

La comparación entre autoinforme y observación resulta especialmente reveladora, las estrategias de bajo costo y alta factibilidad, como ubicación preferencial y refuerzo de instrucciones, presentaron alta consistencia entre lo declarado y lo observado. En cambio, el uso de tecnología de apoyo mostró una brecha: aunque 35,0% declaró utilizarla con frecuencia, solo 25,0% de la submuestra observada la utilizó de manera consistente durante la sesión. Esta diferencia puede deberse a disponibilidad ocasional, uso en momentos específicos no capturados por la observación o tendencia del autoinforme a registrar prácticas realizadas alguna vez como si fueran más frecuentes. En cualquier caso, la triangulación evidencia que la tecnología de apoyo no constituye todavía una práctica ordinaria en las aulas estudiadas.

El análisis cualitativo identificó cinco categorías principales, la primera fue el aprendizaje empírico de las estrategias. Los docentes señalaron que muchas adaptaciones se construyen mediante ensayo y error, observación directa del estudiante y búsqueda personal de soluciones. Esta categoría revela una práctica docente activa, pero también una fragilidad institucional: cuando las adaptaciones dependen casi exclusivamente de la experiencia individual, pueden ser creativas, pero también inconsistentes y técnicamente desiguales. Un docente expresó que aprendió a adaptar materiales "viendo qué funciona", no mediante capacitación formal. Esta afirmación sintetiza una tensión: el compromiso profesional existe, pero opera en ausencia de formación estructurada suficiente.

La segunda categoría fue la brecha de recursos entre zonas urbanas y rurales, los docentes de instituciones rurales describieron la necesidad de elaborar materiales con recursos propios o reciclados. Esta situación no debe leerse únicamente como carencia material, sino como transferencia informal de costos hacia el profesorado. Cuando el docente compra, fabrica o adapta materiales sin apoyo institucional, la inclusión se sostiene en una economía pedagógica precaria. La tercera categoría fue el rol limitado, aunque valorado, del DECE. Los participantes reconocieron la importancia del departamento, pero señalaron su sobrecarga y la dificultad para recibir acompañamiento específico en cada caso. Esta categoría explica por qué contar con DECE activo no equivale necesariamente a contar con apoyo especializado suficiente.

La cuarta categoría fue la importancia del trabajo colaborativo entre pares, los docentes valoraron la tutoría entre iguales como estrategia que aumenta participación, pertenencia y apoyo cotidiano. No obstante, algunos relatos mostraron que esta práctica requiere planificación para evitar que la ayuda recaiga siempre sobre el mismo compañero o que se convierta en sustitución del acompañamiento docente. La quinta categoría fue la variación de efectividad según tipo y grado de discapacidad. Los docentes percibieron mayor facilidad para responder a estudiantes con discapacidad física mediante adaptaciones de acceso, mientras que los casos de discapacidad intelectual moderada o

severa fueron considerados más demandantes. Esta diferencia refuerza la necesidad de comprender la discapacidad no como categoría homogénea, sino como conjunto de situaciones que requieren apoyos diferenciados en intensidad, frecuencia y especialización.

TABLA 10

Categorías cualitativas emergentes de las entrevistas docentes

Categoría temática	Síntesis del hallazgo	Significado analítico
Aprendizaje empírico de estrategias	Las adaptaciones se construyen mediante ensayo, observación y experiencia acumulada.	Indica déficit de formación técnica y riesgo de variabilidad entre docentes.
Brecha urbana-rural de recursos	Docentes rurales reportan escasez de materiales adaptados y tecnología de apoyo.	Muestra una desigualdad territorial que condiciona la participación estudiantil.
Apoyo limitado del DECE	El DECE es valorado, pero se percibe sobrecargado y con limitada capacidad de acompañamiento especializado.	La existencia formal del apoyo no equivale a disponibilidad técnica suficiente.
Trabajo colaborativo entre pares	La tutoría entre iguales es considerada efectiva y de bajo costo.	Favorece participación cuando se planifica y no sustituye la responsabilidad docente.
Efectividad según tipo de discapacidad	Las estrategias se perciben más efectivas en discapacidad física que en discapacidad intelectual moderada o severa.	Revela necesidad de apoyos más intensivos para casos de mayor complejidad.

La integración de resultados permite proponer un patrón interpretativo, las estrategias inclusivas más frecuentes son aquellas que dependen del manejo ordinario del aula: ubicación, instrucciones, tiempos, pares y materiales básicos. Las estrategias menos frecuentes son aquellas que exigen recursos externos, tecnología, evaluación psicopedagógica o modificación curricular profunda. La efectividad percibida aumenta cuando existen apoyos institucionales y formación específica. Las entrevistas explican que, sin esos apoyos, los docentes recurren a experiencia, voluntad y recursos propios. La observación confirma que la inclusión relacional se encuentra más desarrollada que la inclusión tecnológica o curricular especializada. En conjunto, los resultados señalan que el desafío no es la ausencia total de prácticas inclusivas, sino su sostenibilidad, profundidad técnica y equidad institucional.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio muestran que la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones fiscales ecuatorianas se encuentra en una fase de implementación activa, pero desigual. Los docentes participantes no son ajenos al lenguaje de las adaptaciones ni carecen por completo de estrategias; por el contrario, reportan y muestran prácticas de acceso, mediación metodológica, flexibilidad temporal y apoyo entre pares. Sin embargo, el predominio de adaptaciones de baja o media complejidad revela que la inclusión tiende a operar en el nivel más inmediato de la organización de la clase, mientras que las modificaciones curriculares profundas, la evaluación diferenciada técnicamente documentada y el uso de tecnología de apoyo permanecen menos consolidados. Esta configuración coincide con la literatura internacional que identifica una brecha entre la

adhesión normativa a la inclusión y la capacidad cotidiana de las escuelas para sostener apoyos intensivos.

El primer punto de discusión se refiere al tipo de estrategia más utilizada, las adaptaciones metodológicas y de acceso fueron predominantes porque resultan más compatibles con la autonomía profesional del docente. Cambiar la ubicación de un estudiante, repetir instrucciones con apoyo visual o ampliar el tiempo de una actividad son decisiones que el docente puede tomar de forma inmediata. En cambio, modificar objetivos curriculares, diseñar criterios de evaluación individualizados o seleccionar tecnología de apoyo exige procesos más complejos: diagnóstico, planificación, coordinación con especialistas, registro formal y seguimiento. El hallazgo no debe interpretarse como falta de compromiso docente, sino como efecto de una estructura institucional que facilita ciertas adaptaciones y dificulta otras. En sistemas donde el acompañamiento especializado es limitado, las prácticas inclusivas tienden a concentrarse en lo que el docente puede resolver dentro de su margen de acción.

Este patrón dialoga con la pedagogía inclusiva de Florian y Black-Hawkins, según la cual la inclusión no consiste en diseñar respuestas separadas para estudiantes clasificados como diferentes, sino en ampliar la participación de todos mediante una enseñanza flexible. Las estrategias más frecuentes del estudio —instrucciones multimodales, tutoría entre pares, flexibilización de tiempos y diversificación de materiales— se aproximan a esa lógica cuando son implementadas como parte de la dinámica general del aula. Sin embargo, la baja frecuencia de adaptaciones significativas recuerda que algunos estudiantes requieren apoyos individualizados que van más allá de una flexibilización general. La tensión entre universalidad y especificidad es central: el DUA puede prevenir muchas barreras, pero no sustituye la necesidad de ajustes individualizados cuando la discapacidad implica apoyos intensivos o altamente especializados.

El segundo punto de discusión se relaciona con la efectividad percibida, el predominio de una valoración moderada sugiere que los docentes reconocen avances, pero también límites. Esta percepción intermedia es analíticamente importante porque evita dos extremos: ni una visión celebratoria que presupone que toda estrategia declarada produce inclusión efectiva, ni una visión pesimista que niega el trabajo docente existente. La efectividad moderada revela una práctica que funciona parcialmente, especialmente en participación básica y clima relacional, pero que encuentra dificultades para asegurar aprendizaje profundo, autonomía sostenida y progresión curricular diferenciada. En términos de investigación, este resultado invita a no medir la inclusión solo por presencia física o por aplicación de una estrategia, sino por la calidad del acceso al currículo, la participación social y la posibilidad real de demostrar aprendizajes.

La correlación entre disponibilidad de recursos institucionales y efectividad percibida constituye uno de los resultados más relevantes. La asociación positiva observada confirma que la inclusión no puede reducirse a actitud docente. La evidencia de Wray, Sharma y Subban muestra que la autoeficacia para la inclusión se fortalece con formación, experiencia, conocimiento de políticas y contexto de apoyo. Los resultados de este estudio son coherentes con esa evidencia:

cuando el docente dispone de DECE, especialistas, materiales, tecnología y capacitación, percibe mayor efectividad. Este hallazgo también cuestiona discursos que responsabilizan exclusivamente al profesorado por los déficits de inclusión. La práctica docente es central, pero está mediada por condiciones organizativas. Una escuela sin materiales adaptados, sin tecnología y con apoyos profesionales insuficientes restringe incluso a docentes comprometidos.

El tercer punto de discusión es la brecha territorial, la diferencia entre instituciones urbanas y rurales en disponibilidad de materiales adaptados muestra que la inclusión puede reproducir desigualdades geográficas. En el contexto ecuatoriano, la ruralidad suele implicar menor acceso a servicios especializados, mayor distancia respecto a unidades distritales de apoyo, dificultades de conectividad y menor dotación de recursos. Cuando estos factores se combinan con discapacidad, se produce una doble vulnerabilidad: el estudiante enfrenta barreras asociadas a su condición y barreras derivadas del territorio. Esta situación exige interpretar la inclusión desde la justicia espacial. La pregunta no es solo qué estrategias son pedagógicamente adecuadas, sino dónde existen condiciones para implementarlas. Un mismo lineamiento ministerial puede tener efectos muy distintos en una escuela urbana con materiales adaptados y en una escuela rural donde el docente debe elaborar todo con recursos propios.

El cuarto punto se refiere a la tecnología de apoyo, la baja disponibilidad y el bajo uso observado confirman que la tecnología todavía no ocupa un lugar ordinario en las prácticas inclusivas estudiadas. La revisión de Fernández-Batanero y colaboradores muestra que la tecnología de apoyo favorece inclusión, accesibilidad y autonomía, pero que sus principales barreras son formación docente, acceso y conocimiento. Los datos del presente estudio reproducen esa tríada: pocos docentes disponen de tecnología específica, menos aún la utilizan consistentemente y las entrevistas sugieren que su uso depende de recursos institucionales limitados. Esta situación es crítica en discapacidades sensoriales y físicas, donde determinados dispositivos pueden marcar la diferencia entre participación superficial y acceso real al contenido. No obstante, la tecnología no debe idealizarse: su efectividad depende de selección pertinente, integración didáctica y acompañamiento.

La categoría cualitativa sobre aprendizaje por ensayo y error muestra que los docentes desarrollan saberes prácticos valiosos, pero en condiciones de baja formalización. En la tradición de la investigación educativa, el conocimiento práctico docente es una fuente legítima de innovación; sin embargo, cuando se trata de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad, la experiencia debe dialogar con criterios técnicos. La improvisación permanente puede generar respuestas creativas, pero también decisiones inconsistentes, inequidades entre aulas y adaptaciones no alineadas con evaluaciones psicopedagógicas. Por ello, el problema no es que los docentes aprendan desde la experiencia, sino que esa experiencia no esté suficientemente acompañada por procesos de formación, asesoría y retroalimentación especializada.

El sexto punto se refiere al DECE y a los apoyos profesionales, los datos muestran una paradoja: la mayoría de las instituciones cuenta con DECE activo, pero menos de la mitad de los docentes

reporta acompañamiento de un profesional especializado. Esto indica que la existencia formal de una estructura de apoyo no garantiza su capacidad operativa. El DECE suele atender múltiples demandas: convivencia, violencia, orientación familiar, problemas emocionales, derivaciones, seguimiento de casos y necesidades educativas. En ese contexto, el diseño técnico de adaptaciones curriculares puede competir con otras urgencias institucionales. La inclusión requiere que las estructuras de apoyo tengan condiciones reales de tiempo, formación y cobertura. De lo contrario, se produce una institucionalidad nominal: el apoyo existe en el organigrama, pero su impacto pedagógico cotidiano es limitado.

El séptimo punto de discusión es la variabilidad según tipo de discapacidad, los docentes perciben mayor efectividad en estudiantes con discapacidad física que en aquellos con discapacidad intelectual moderada o severa. Este hallazgo es comprensible: las adaptaciones de acceso pueden resolver barreras importantes para estudiantes con movilidad reducida o dificultades sensoriales cuando existen materiales adecuados; en cambio, la discapacidad intelectual puede requerir secuenciación curricular, apoyos cognitivos, evaluación funcional, objetivos individualizados y colaboración constante con especialistas. La inclusión, por tanto, no puede ser abordada como paquete homogéneo. La categoría "estudiantes con discapacidad" agrupa necesidades muy distintas. Las políticas y programas deben reconocer niveles de intensidad de apoyo, sin convertir esa diferenciación en segregación ni en expectativas reducidas.

La efectividad de las estrategias emerge de la interacción entre docente, estudiante, aula, institución, familia, especialistas, normativa y territorio. Ninguna dimensión explica por sí sola los resultados. Una estrategia puede ser adecuada, pero fracasar por falta de recursos; un docente puede estar formado, pero verse limitado por sobrecarga; una institución puede tener buena disposición, pero carecer de tecnología; una familia puede apoyar, pero no recibir orientación. Este enfoque ecológico permite comprender por qué las adaptaciones metodológicas son más frecuentes que las significativas y por qué la efectividad percibida aumenta con el apoyo institucional. La inclusión no es un acto individual; es una arquitectura de condiciones.

Metodológicamente, el estudio aporta al combinar autoinforme, observación y entrevista. Muchos estudios sobre inclusión dependen exclusivamente de percepciones docentes, lo que puede generar sobreestimación de prácticas. La observación permitió confirmar algunas declaraciones y matizar otras, especialmente en tecnología de apoyo y adaptación de materiales. La entrevista, por su parte, explicó los mecanismos detrás de los números. Esta integración fortalece la validez interna y ofrece una imagen más compleja del fenómeno. Sin embargo, los resultados deben interpretarse dentro de los límites de un diseño transversal, con muestra no probabilística y circunscripción territorial. El estudio no pretende representar estadísticamente a todo el Ecuador, sino ofrecer evidencia analítica sobre un contexto fiscal específico que comparte rasgos con otros escenarios latinoamericanos.

En síntesis, la discusión muestra que el sistema educativo ecuatoriano dispone de un marco normativo inclusivo y de docentes que implementan estrategias concretas, pero enfrenta desafíos de profundidad técnica, equidad territorial y soporte

institucional. La inclusión avanza en el plano de prácticas accesibles y metodológicas, pero encuentra límites en adaptaciones significativas, tecnología de apoyo y acompañamiento especializado. La efectividad percibida no depende de una variable única; se fortalece cuando convergen formación, recursos, apoyo profesional y cultura institucional. En términos académicos, el estudio contribuye a desplazar la mirada desde el docente individual hacia las condiciones sistémicas que hacen posible o restringen la inclusión.

El estudio trabajó con una muestra no probabilística de 40 docentes pertenecientes a un distrito educativo específico de la provincia de Tungurahua. Esta decisión permitió acceder a participantes con experiencia directa en atención a estudiantes con discapacidad, pero limita la posibilidad de generalizar estadísticamente los hallazgos a todo el sistema educativo ecuatoriano. La validez del estudio, por tanto, no descansa en la representatividad probabilística, sino en la coherencia interna del diseño mixto, la triangulación de fuentes y la descripción detallada de las condiciones institucionales observadas. Esta distinción es importante para revistas de alto impacto, porque evita presentar conclusiones nacionales a partir de datos locales y ubica el aporte en el plano de la generalización analítica.

Las correlaciones identificadas entre recursos institucionales, formación específica y efectividad percibida muestran asociaciones estadísticamente significativas, pero no permiten establecer causalidad. Es plausible que la disponibilidad de apoyos fortalezca la percepción de efectividad; también es posible que instituciones con docentes más motivados busquen más recursos, o que la percepción de efectividad dependa de variables no medidas, como liderazgo directivo, tamaño de aula, cultura colaborativa o participación familiar. Por esta razón, las correlaciones se presentan como evidencia de relación y no como prueba de efecto causal. El valor de los resultados radica en mostrar que las condiciones institucionales no son periféricas, sino variables asociadas al modo en que los docentes evalúan la viabilidad de sus estrategias inclusivas.

Los cuestionarios aplicados a docentes pueden estar influidos por deseabilidad social, memoria selectiva o interpretación variable de los ítems. En educación inclusiva, este riesgo es especialmente relevante porque los docentes pueden sentirse moral o institucionalmente presionados a declarar prácticas alineadas con la normativa. El estudio redujo parcialmente ese sesgo mediante observación de aula y entrevistas, pero no lo eliminó por completo. La comparación entre autoinforme y observación permitió identificar una correspondencia alta en estrategias como ubicación preferencial e instrucciones multimodales, y una correspondencia menor en uso de tecnología de apoyo. Este contraste confirma la importancia de no depender exclusivamente de percepciones declaradas cuando se analizan prácticas pedagógicas.

Se observó una sesión por docente en el subgrupo cualitativo, lo cual permite registrar prácticas visibles en un momento específico, pero no garantiza capturar la totalidad de estrategias que un docente puede usar en otras asignaturas, momentos o unidades didácticas. Algunas adaptaciones, como evaluación diferenciada o ajustes curriculares significativos, pueden no manifestarse durante una sesión ordinaria, sino en planificación, revisión de tareas o procesos de evaluación. Por ello, los

resultados observacionales se interpretan como evidencia complementaria de presencia o ausencia situada, no como medida absoluta de la práctica docente. Esta cautela metodológica protege la consistencia del estudio y evita inferencias excesivas.

Tampoco se incorporó de manera directa la voz de estudiantes con discapacidad ni de sus familias. Esta ausencia constituye una limitación sustantiva porque la efectividad de una estrategia inclusiva no puede ser valorada únicamente desde la percepción docente. Los estudiantes pueden experimentar participación, pertenencia, apoyo, estigma o frustración de formas que no siempre son visibles para el profesor. Las familias, por su parte, pueden observar cambios en autonomía, motivación o continuidad del aprendizaje fuera de la escuela. Aunque el presente estudio se centró deliberadamente en la perspectiva docente y en las condiciones institucionales de aula, una comprensión más integral de la inclusión requeriría integrar esas voces mediante instrumentos accesibles, entrevistas adaptadas y procedimientos éticos sensibles a la diversidad comunicativa de los participantes.

Pese a estas limitaciones, el estudio presenta fortalezas que favorecen su transferibilidad analítica. En primer lugar, combina tres fuentes de evidencia: cuestionario, observación y entrevista. En segundo lugar, diferencia tipos de adaptación y no trata la inclusión como categoría homogénea. En tercer lugar, analiza condiciones institucionales concretas, como materiales, tecnología, DECE y apoyo especializado, lo que permite vincular práctica pedagógica con estructura escolar. En cuarto lugar, identifica diferencias urbano-rurales sin convertirlas en explicación única. En quinto lugar, conecta resultados locales con literatura internacional sobre autoeficacia, DUA, tecnología de apoyo y pedagogía inclusiva. Estos elementos permiten que lectores de otros contextos latinoamericanos comparen sus propias realidades escolares con el caso estudiado y reconozcan patrones comunes o divergentes.

La transferibilidad del estudio es especialmente pertinente para sistemas educativos que comparten características similares: marcos legales inclusivos, presencia creciente de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, equipos de apoyo con cobertura limitada, formación docente heterogénea y desigualdad territorial en recursos. En esos contextos, los resultados pueden servir como evidencia analítica para comprender cómo se configura la inclusión cuando existe compromiso docente, pero no siempre apoyo institucional suficiente. El valor científico del estudio reside precisamente en mostrar que la inclusión se decide en la intersección entre política, aula y territorio. Este enfoque permite superar lecturas simplistas centradas solo en actitudes docentes o solo en recursos, y propone una comprensión integrada de las condiciones que sostienen o debilitan las estrategias de inclusión.

CONCLUSIONES

El estudio permitió identificar que los docentes de Educación General Básica de instituciones fiscales ecuatorianas implementan un repertorio diverso de estrategias de inclusión para estudiantes con discapacidad, con predominio de adaptaciones metodológicas y de acceso. Estas estrategias se expresan en prácticas como ubicación preferencial, refuerzo verbal y visual de instrucciones,

flexibilización de tiempos, trabajo colaborativo entre pares y diversificación de materiales. La presencia de estas acciones muestra que la inclusión no es un principio ausente de la práctica escolar; forma parte de las respuestas cotidianas que los docentes construyen frente a la diversidad. Sin embargo, la menor frecuencia de adaptaciones curriculares significativas, evaluación diferenciada y tecnología de apoyo evidencia que la inclusión se desarrolla con mayor fuerza en el plano organizativo y metodológico que en el plano curricular especializado.

Este resultado revela una práctica inclusiva en proceso, útil pero incompleta, que favorece ciertas formas de participación pero no siempre logra garantizar respuestas plenamente ajustadas a las necesidades de aprendizaje. La asociación positiva entre disponibilidad de recursos institucionales y efectividad percibida confirma que el éxito de las estrategias no depende solo de la voluntad docente, sino de la existencia de condiciones materiales, profesionales y organizativas. De igual manera, la asociación entre formación específica y efectividad muestra que el conocimiento técnico en educación especial e inclusión sigue siendo un componente relevante para fortalecer la práctica.

El estudio también evidenció una brecha territorial en la disponibilidad de materiales didácticos adaptados. Las instituciones rurales presentaron menor acceso a estos recursos que las urbanas, lo que sugiere que la discapacidad se cruza con desigualdades geográficas e institucionales. Esta situación afecta la posibilidad de implementar adaptaciones con la misma calidad en todos los contextos. En el plano cualitativo, las entrevistas mostraron que buena parte del conocimiento docente sobre inclusión se ha construido mediante experiencia, ensayo y error, más que mediante formación sistemática. Este hallazgo permite reconocer la agencia profesional de los docentes, pero también muestra la fragilidad de una inclusión sostenida sobre esfuerzos individuales.

La triangulación entre cuestionario, observación y entrevistas permitió establecer que existe correspondencia entre algunas prácticas declaradas y observadas, especialmente en ubicación, interacción positiva e instrucciones multimodales. En cambio, las estrategias que requieren recursos externos, como tecnología de apoyo o materiales adaptados, se observaron con menor consistencia. Este resultado refuerza la idea de que las prácticas inclusivas más consolidadas son aquellas que dependen del manejo inmediato del aula, mientras que las prácticas de mayor especialización siguen condicionadas por disponibilidad institucional. La inclusión, por tanto, debe comprenderse como un proceso ecológico que vincula docente, estudiante, currículo, apoyos, recursos y territorio.

En términos de contribución científica, el artículo aporta evidencia mixta contextualizada sobre estrategias de inclusión para estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano. Su valor reside en mostrar que la brecha principal no se encuentra únicamente entre norma y práctica, sino entre prácticas pedagógicas posibles y condiciones institucionales disponibles para sostenerlas. La inclusión efectiva exige estrategias, pero también estructuras que permitan que esas estrategias sean técnicamente pertinentes, continuas y equitativas. Los resultados confirman que la educación inclusiva no se reduce a presencia escolar ni a aplicación aislada de adaptaciones; implica construir ambientes donde los estudiantes con discapacidad puedan acceder al currículo,

participar con sus pares, demostrar aprendizajes y avanzar en su trayectoria educativa con apoyos suficientes y dignos.

El análisis desarrollado permite sostener que las estrategias inclusivas deben ser examinadas no solo por su frecuencia, sino por su profundidad pedagógica. Una estrategia frecuente puede tener bajo impacto si se aplica de manera rutinaria, sin relación con las barreras específicas que enfrenta el estudiante; y una estrategia menos frecuente puede tener alto valor si responde con precisión a una necesidad de acceso, comunicación o evaluación. Por ello, la calidad de la inclusión depende de la pertinencia de la estrategia, la coherencia con el diagnóstico educativo, el seguimiento de los avances y la posibilidad de ajustarla cuando no produce los resultados esperados. Esta lectura evita confundir cantidad de adaptaciones con calidad del apoyo.

Finalmente, el estudio evidencia que el sistema educativo ecuatoriano se encuentra ante el reto de convertir la inclusión en una práctica institucionalmente distribuida. Cuando la responsabilidad recae de manera casi exclusiva en el docente de aula, las estrategias dependen de su formación, creatividad, tiempo y recursos personales. Cuando la inclusión se organiza como responsabilidad compartida, las decisiones pedagógicas pueden apoyarse en evidencia, coordinación profesional, materiales accesibles y seguimiento institucional. Esta diferencia marca el tránsito entre una inclusión sostenida por esfuerzos individuales y una inclusión sostenida por capacidades escolares colectivas, aspecto decisivo para avanzar desde respuestas ocasionales hacia culturas escolares capaces de garantizar continuidad, justicia curricular y participación plena y aprendizaje con sentido.

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

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education, 10*(1), Article 2218191. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

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

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 417.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education, 21*(8), 791-807. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074

CAST. (2024). *Universal Design for Learning*

guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Duk, C., & Murillo, F. J. (2020). El derecho a una educación inclusiva y de calidad para estudiantes con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 11-15. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200011

Echeita, G. (2022). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 51*(1), 7-24. https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.7-24

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 70*, 1911-1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369-386. https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17-32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Freire, S., & Miranda, A. (2021). El desafío de la educación inclusiva en Ecuador: Análisis de política pública. *Revista Ciencia UNEMI, 14*(35), 88-98. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss35.2021pp88-98

Guamán, V. (2021). Formación inicial docente y educación inclusiva en el contexto ecuatoriano: Un análisis curricular. *Revista Andina de Educación, 4*(1), 55-67. https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.6

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Infante, M., & Matus, C. (2021). Discapacidad y educación inclusiva en Chile: Desafíos para la formación docente. *Psicoperspectivas, 20*(1), 1-12. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2145

Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education, 24*(14), 1515-1532. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563642

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales*. https://www.gob.ec/

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/JPOU3893

Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 2-12. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review, 21*, 33-54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLOS ONE, 10*(8), Article e0137002. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, Article 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 117*, Article 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 109*, Article 103521. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

DERECHOS DE AUTOR

Parra Guapulema, L. N., Narváez Quinteros, R. de los Ángeles, Romero Pinzon, Y. D., & Espinoza Vinces, D. V. (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:

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. *REDSA Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental, 1*(3) 82 - 106. https://doi.org/10.66646/redsa-2026/htsrpj72