



*Fortalecimiento de la Inclusión Educativa: Hallazgos Diagnósticos en Instituciones Educativas del Cantón Quevedo*

*Strengthening Educational Inclusion: Diagnostic Findings in Educational Institutions in the Quevedo Canton*

*Fortalecer a inclusão educativa: resultados diagnósticos em instituições educativas do Cantão de Quevedo*

Kimberly Pierina Gallardo Peñaherrera <sup>I</sup>  
[kgallardop@uteq.edu.ec](mailto:kgallardop@uteq.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0003-2514-9023>

Juana Esther Franco Rivadeneira <sup>II</sup>  
[jfrancor@uteq.edu.ec](mailto:jfrancor@uteq.edu.ec)  
<https://orcid.org/0009-0005-7426-7167>

Luis Rodrigo Villota Guevara <sup>III</sup>  
[lvillota@uteq.edu.ec](mailto:lvillota@uteq.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0002-4591-3108>

**Correspondencia:** [kgallardop@uteq.edu.ec](mailto:kgallardop@uteq.edu.ec)

Ciencias de la Educación  
Artículo de Investigación

\* **Recibido:** 26 de febrero de 2025 \* **Aceptado:** 20 de marzo de 2025 \* **Publicado:** 28 de abril de 2025

- I. Lic. Trabajo Social, Máster Universitario en Orientación Educativa Familiar, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador.
- II. Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención: Educación Básica, Master Internacional en Formación Especializada de Profesorado Mención Orientación Educativa, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, Ecuador.
- III. Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad en Literatura y Castellano, Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador.



## Resumen

Este artículo presenta los hallazgos diagnósticos iniciales del proyecto de vinculación “Fortalecimiento de la Inclusión Educativa a través del Diseño y Aplicación de Adaptaciones Curriculares”, ejecutado por la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, de Ecuador, en tres centros del Cantón Quevedo (las Unidades Educativas Réplica Nicolás Infante Díaz y Otto Arosemena Gómez, así como la Escuela de Educación Básica 18 de Octubre). Se aplicaron encuestas, listas de cotejo y observaciones a 49 docentes, además de la revisión de expedientes estudiantiles.

Los resultados evidencian un colectivo docente mayoritariamente femenino y de edad avanzada, frente a aulas que superan los 40 alumnos, con comprensión parcial de las necesidades educativas especiales y uso predominante de la observación informal frente a la ficha oficial de detección; discrepancias sobre quién gestiona la derivación al Departamento de Consejería Estudiantil.

Además se constata un conocimiento limitado de los servicios de la Unidades de Apoyo a la Inclusión; existencia de expedientes incompletos o desactualizados (faltan pruebas diagnósticas, informes psicopedagógicos y planificaciones adaptadas) y prácticas de aula de buen clima, pero con escasa diferenciación metodológica y retroalimentación individual.

Se concluye que, aun cuando la normativa ecuatoriana garantiza el derecho a una educación inclusiva, persisten brechas formativas, procedimentales y de gestión documental que obstaculizan la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. El estudio recomienda capacitación continua en adaptación curricular, clarificación de protocolos institucionales, digitalización de expedientes y acompañamiento docente-familia-Unidad de Apoyo a la Inclusión, para avanzar hacia entornos verdaderamente inclusivos.

**Palabras Clave:** inclusión educativa; adaptaciones curriculares; educación.

## Abstract

This article presents the initial diagnostic findings of the outreach project "Strengthening Educational Inclusion through the Design and Implementation of Curricular Adaptations," implemented by the State Technical University of Quevedo, Ecuador, in three schools in the Quevedo Canton (the Nicolás Infante Díaz and Otto Arosemena Gómez Replica Educational Units, as well as the 18 de Octubre Elementary School). Surveys, checklists, and observations were administered to 49 teachers, in addition to a review of student records.

The results reveal a predominantly female and older teaching group, with classrooms of over 40 students, a partial understanding of special educational needs, and a predominant use of informal observations instead of official screening forms. There are also discrepancies regarding who manages referrals to the Student Counseling Department.

In addition, there is limited awareness of the services of the Inclusion Support Units. The existence of incomplete or outdated records (missing diagnostic tests, psychopedagogical reports, and adapted planning) and positive classroom practices, but with little methodological differentiation or individual feedback.

It is concluded that, although Ecuadorian regulations guarantee the right to inclusive education, training, procedural, and document management gaps persist that hinder the effective care of students with special educational needs. The study recommends ongoing training in curricular adaptation, clarification of institutional protocols, digitization of records, and support between teachers, families, and the Inclusion Support Unit to move toward truly inclusive environments.

**Keywords:** educational inclusion; curricular adaptations; education.

## Resumo

Neste artigo são apresentados os resultados do diagnóstico inicial do projeto de extensão "Reforçar a inclusão educativa através do desenho e implementação de adaptações curriculares", implementado pela Universidade Técnica Estadual de Quevedo, Equador, em três centros do Cantão de Quevedo (as Unidades Educativas Réplica Nicolás Infante Díaz e Otto Arosemena Gómez, bem como a Escola de Educação Básica 18 de Octubre). Foram realizados inquéritos, listas de verificação e observações junto de 49 professores, além de uma revisão dos registos dos alunos. Os resultados mostram um grupo de professores predominantemente feminino e mais velho, com salas de aula com mais de 40 alunos, com uma compreensão parcial das necessidades educativas especiais e um uso predominante de observação informal em vez de formulários oficiais de triagem; discrepâncias sobre quem trata do encaminhamento para o Departamento de Aconselhamento ao Estudante.

Além disso, existe um conhecimento limitado dos serviços das Unidades de Apoio à Inclusão; Existência de registos incompletos ou desatualizados (faltam exames de diagnóstico, relatórios psicopedagógicos e planificação adaptada) e práticas de sala de aula positivas, mas com pouca diferenciação metodológica e feedback individual.

Conclui-se que, embora a regulamentação equatoriana garanta o direito à educação inclusiva, ainda existem lacunas na formação, nos procedimentos e na gestão de documentos que dificultam o atendimento eficaz aos alunos com necessidades educativas especiais. O estudo recomenda formação contínua em adaptação curricular, esclarecimento de protocolos institucionais, digitalização de registos e apoio de professores, famílias e da Unidade de Apoio à Inclusão para avançar em direção a ambientes verdadeiramente inclusivos.

**Palavras-chave:** inclusão educativa; adaptações curriculares; educação.

## Introducción

La inclusión social persigue que toda persona pueda integrarse y aportar a la vida colectiva sin que su nivel económico, género, orientación sexual, etnia u otro rasgo se convierta en motivo de exclusión o prejuicio. La escuela constituye la vía principal para lograrlo, puesto que proporciona saberes y destrezas que potencian el desarrollo personal y, a la vez, contribuyen al bien común (López, 2022).

No obstante algunos avances normativos, la educación en Ecuador sigue enfrentando obstáculos profundos: la brecha socioeconómica persiste y se refleja en la calidad y el acceso desigual entre sectores urbanos y rurales, así como entre grupos étnicos y culturales (Moriña, 2024). Estudios del Ministerio de Educación confirman que las condiciones económicas, la diversidad cultural y las distintas discapacidades de niñas, niños y adolescentes del cantón Quevedo inciden directamente en sus trayectorias escolares, evidenciando el fuerte nexo entre inserción social e inclusión educativa (Ministerio de Educación, 2014).

La Constitución de 2008 (arts. 26-28, 48) garantiza el derecho a una formación integral y otorga atención preferente a los colectivos más vulnerables; sin embargo, la transformación educativa requerida para materializar ese mandato aún se halla en proceso (López, 2022). Al revisar la evolución de la exclusión hacia modelos más inclusivos, resulta útil la cronología de hitos nacionales y el Índice de Inclusión, de Booth et al. (2020), herramienta avalada por la UNESCO para evaluar entornos escolares.

Persisten dificultades específicas: estudiantes migrantes, pueblos indígenas, afroecuatorianos y personas con discapacidad siguen enfrentando sesgos y estigmas dentro y fuera del aula. Para revertir esta situación, los centros escolares deben implementar acciones que garanticen equidad y respeto: formación docente en diversidad, protocolos ágiles contra el acoso, entornos físicamente

accesibles y recursos pedagógicos adaptados. Solo así podrán atender con rapidez y eficacia los casos de discriminación y avanzar hacia una cultura escolar genuinamente inclusiva (Moriña, 2024).

### **Inclusión educativa**

La inclusión educativa implica que el sistema escolar abrace la diversidad de formas de aprender y las singularidades culturales, sociales, personales o asociadas a la discapacidad de cada niña y niño. Con este fin, resulta imprescindible adaptar ambientes, recursos y estrategias de enseñanza para potenciar el desarrollo individual y el compromiso cognitivo de todo el alumnado. Entendida como un proceso continuo, la inclusión actúa sobre las barreras internas y externas que limitan la participación.

Requiere convergencia entre contenidos, métodos, organización escolar y condiciones físicas, a partir de la premisa de que el sistema ordinario es responsable de ofrecer respuestas pertinentes a cada estudiante (UNESCO, 2020). El propósito principal, por tanto, es proporcionar experiencias educativas que promuevan tanto la construcción personal como la transformación social. Solo así el alumnado podrá reconocerse como agente activo de su propio aprendizaje y, a la vez, contribuir al progreso colectivo.

En Ecuador, las reformas emprendidas en las dos últimas décadas han abierto las puertas de las aulas a cientos de niños y niñas que antes quedaban al margen. Este avance no estuvo exento de debate: autoridades, docentes y familias debieron cuestionar la idea de que las escuelas regulares estaban reservadas para un “alumnado estándar”. Hoy, la diversidad se concibe como rasgo constitutivo de la vida escolar y fundamento de una educación innovadora y transformadora.

### **Educación inclusiva**

Garantizar una auténtica igualdad de oportunidades exige que el sistema educativo reserve un lugar legítimo a las personas con discapacidad y propicie su participación plena. Para ello, la enseñanza ha de diseñarse de manera flexible, atendiendo a sus intereses, talentos y particularidades. Resulta esencial que las distintas redes escolares ofrezcan trayectorias formativas adaptadas, mediante planes de estudio que respondan a la singularidad de cada alumno.

En esta línea, los centros ordinarios deben contar con recursos pedagógicos inclusivos capaces de dar respuesta a toda la diversidad. El fin último es asegurar una educación de calidad para cada

estudiante, piedra angular de una sociedad más equitativa. El derecho a la educación (reconocido universalmente) no se agota en el mero acceso; implica garantizar experiencias significativas que permitan desplegar al máximo las capacidades personales (Barraza, 2008).

Cuando el proceso formativo se vuelve verdaderamente inclusivo, niños y niñas pueden desarrollar sus potencialidades con el acompañamiento de docentes comprometidos, libres de barreras que limiten el aprendizaje o la participación. En esa línea, López (2022) subraya la necesidad de pasar de un enfoque centrado en el profesor a otro focalizado en el estudiante, favoreciendo el desarrollo de competencias integrales y comprendiendo la inclusión como motor del aprendizaje.

Frente al paradigma tradicional —basado casi exclusivamente en medir contenidos—, las corrientes actuales destacan el entramado de interacciones entre el alumno, sus habilidades y el entorno sociocultural como base para construir conocimiento. Este enfoque se ve respaldado por los avances de la neuroeducación, que muestra cómo la estimulación adecuada favorece aprendizajes significativos. Así, López (2022) llama a fortalecer las estructuras mentales que sustentan ese aprendizaje, lo que convierte a la innovación pedagógica en un componente ineludible para que la inclusión deje de ser un ideal y se convierta en práctica cotidiana.

### **Barreras de aprendizaje**

Pese a los avances normativos, los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a minorías culturales, hablan otra lengua, presentan una discapacidad (física, sensorial o intelectual) o atraviesan cualquier otra situación de vulnerabilidad siguen encontrando barreras que les impiden aprender y participar en igualdad de condiciones. Muchas de estas trabas tienen raíces sociales, económicas y culturales que terminan reproduciendo la exclusión dentro de la escuela.

Superarlas exige el compromiso conjunto de toda la comunidad educativa: alumnado, familias, docentes y equipo directivo. Solo a través de espacios de trabajo colaborativo, donde se identifiquen los obstáculos, se diseñen respuestas y se evalúen los avances, será posible construir, de forma gradual, un entorno escolar que realmente incluya a todos.

### **Actitudes de los docentes**

Uno de los primeros escollos que identifica la comunidad educativa es la resistencia que surge cuando se la invita a involucrarse: persiste la idea de que su esfuerzo podría no rendir frutos y de que la inclusión de estudiantes con distintas habilidades supondrá una carga añadida. López (2022)

recuerda que la coordinación entre docentes y familias es clave para acordar pautas pedagógicas coherentes dentro y fuera del aula. Cuando esa sintonía no se logra (y docentes y alumnos perciben diferencias en las prácticas) la reticencia a los cambios necesarios se intensifica, reduciendo al mínimo la participación y el apoyo que el proceso inclusivo requiere.

### **Cambios adaptativos individualizados**

En el ámbito psicopedagógico, los apoyos personalizados todavía arrastran un estigma: se los interpreta como concesiones extraordinarias, cuando deberían asumirse como parte natural de la práctica docente. El profesorado, por tanto, asume una tarea doble —atender al grupo y, a la vez, responder a las diferencias cognitivas y procedimentales de cada alumno— lo que exige planificaciones flexibles y continuas. Persiste, sin embargo, la idea equivocada de que todo estudiante debe ajustarse sin más a un currículo uniforme.

Esta barrera se intensifica cuando los docentes no cuentan con la preparación que demanda la educación inclusiva. Moriña (2024) subraya que la enseñanza de lenguas, por ejemplo, puede convertirse en un puente intercultural que estreche la relación entre maestros y alumnos, favoreciendo aprendizajes significativos, pertinentes a las capacidades individuales y, en última instancia, fortaleciendo el tejido social.

### **Igualdad de oportunidades**

El uso inteligente de la tecnología educativa abre posibilidades de aprendizaje para cada estudiante, sin importar su punto de partida. Recursos digitales bien diseñados permiten personalizar tareas, estimular la curiosidad y, en consecuencia, favorecer el desarrollo cognitivo. Al mismo tiempo, una escuela que integra estas herramientas con propuestas pedagógicas sólidas refuerza el tejido social: contribuye a reducir la pobreza, el rezago académico y el abandono escolar, y ofrece alternativas reales frente al analfabetismo. Así, la democracia se enriquece: más personas acceden a posiciones de liderazgo y a espacios de participación cívica.

La educación inclusiva parte del respeto por la diversidad; no separa, sino que potencia las singularidades de cada persona y valora sus talentos. Cuando el aprendizaje es significativo y de alta calidad, se forjan comunidades escolares acogedoras y solidarias. En ellas, todos asumen responsabilidades que empoderan al grupo y al individuo al mismo tiempo. Se cultivan la

tolerancia, la colaboración y el sentido de pertenencia, pilares indispensables para que la inclusión deje de ser un ideal y se convierta en realidad dentro del sistema educativo moderno.

### Metodología

Se empleó un diseño mixto, transversal y no experimental. El componente cuantitativo describió y contrastó las características del profesorado y su relación con las prácticas inclusivas; el cualitativo profundizó, mediante observaciones de aula y revisión documental, en la forma como esas prácticas se concretan en el día a día escolar. La población encuestada la conformaron 49 docentes (Tablas 1 y 2) de las tres instituciones adscritas al proyecto “Fortalecimiento de la Inclusión Educativa...” en el Cantón Quevedo.

**Tabla 1.** Población encuestada en la evaluación del proyecto

Centro educativo	Cantidad de	% sobre la muestra
UE Réplica Nicolás Infante Díaz	21	42,9 %
EEB 18 de Octubre	16	32,7 %
UE Oto Arosemena Gómez	12	24,4 %

*Fuente:* Franco (2024).

**Tabla 2.** Porcentajes de mujeres y hombres encuestados

Institución Educativa	Genero	Porcentaje	Genero	Porcentaje	Total
	Femenino		Masculino		
Unidad Educativa					
Replica Nicolás Infante Díaz	69,20%		30,80%		100%
Escuela Educativa					
Básica 18 de Octubre	100%		0%		100%
Unidad Educativa Oto					
Arosemena Gómez	100%		0%		100%

*Fuente:* Franco (2024).

### **Técnicas e instrumentos**

Se aplicó una encuesta estructurada (de 20 ítems) para medir: conocimientos sobre necesidades educativas especiales, uso de instrumentos de detección, percepción del apoyo institucional y grado de capacitación en adaptaciones curriculares. Además se realizó una lista de cotejo y guía de observación que fueron aplicadas en seis clases por nivel, que registraron: interacción docente-estudiante, retroalimentación y empleo de recursos diferenciados. Como tercer instrumento, se empleó el análisis de expedientes estudiantiles ( $n = 8$ ), lo cual permitió verificar la presencia y vigencia de fichas de detección, informes psicopedagógicos, planificaciones microcurriculares y actas con familias.

## Resultados

En la siguiente tabla se resumen los resultados de los instrumentos de investigación aplicados en los estudios de las tres instituciones del Cantón Quevedo.

**Tabla 3.** Resumen de los resultados de técnicas e instrumentos aplicados en los tres centros educativos

<b>Dimensión</b>	<b>EEB 18 de Octubre</b>	<b>UE Réplica Nicolás Infante Díaz</b>	<b>UE Oto Arosemena Gómez</b>	<b>Hallazgos comunes / implicaciones</b>
Perfil docente	100 % mujeres; 56 % $\geq$ 51 años; 56 % título de 3er nivel.	69 % mujeres; mayoría $\geq$ 60 años; alta proporción con 4.º nivel; 84 % solo imparte docencia.	100 % mujeres; mayoría $\leq$ 54 años; alta proporción con 4.º nivel, 83,3 % solo imparte docencia.	Plantillas envejecidas y feminizadas; amplia experiencia, pero riesgo de resistencia a cambios metodológicos.
Tamaño de aula	87 % atiende 31-40 estudiantes.	73 % atiende > 41 estudiantes.	60 % atiende 31-40 estudiantes.	Sobrecarga que dificulta atención individualizada y aplicación de adaptaciones.
Conocimiento de necesidades educativas especiales	50 % reconoce la clasificación básica; comprensión profunda solo 25 %.	69 % identifica correctamente las siglas; 56 % conoce alguna clasificación, 38 % la desconoce.	83 % identifica correctamente las siglas	Brecha formativa relevante: saber “qué son” las necesidades educativas especiales no

				siempre se traduce en saber “cómo actuar”.
Instrumento de detección más usado	Observación áulica y ficha, pero 75 % declara “conocimiento limitado” de la ficha oficial.	54 % observación áulica; 39 % ficha; 1 docente usa informe psicopedagógico .	83 % usa informe psicopedagógico	Predominio de observación informal; la herramienta normativa se infra-utiliza.
Proceso de derivación	56 % sabe que es función directiva; 44 % cree que lo hace el docente.	77 % señala correctamente a directivos; 15 % menciona docentes.	83 % menciona docentes.	Necesidad de aclarar protocolos internos y roles para evitar vacíos de responsabilidad.
Expedientes y documentación	7/8 expedientes con ficha completa, 4/8 sin pruebas diagnósticas; ausencia frecuente de informes psicopedagógicos y planificaciones adaptadas.	Expedientes de 2021 (desactualizados); falta ficha de derivación en casos; planificaciones con adaptaciones no especificadas.	1 expediente actualizado y 1 caso en proceso y 6 posibles casos de necesidades educativas especiales. Insuficientes pruebas diagnósticas; informes psicopedagógicos y	Calidad documental desigual; la falta de datos actuales compromete el diseño de adaptaciones efectivas.

			planificaciones adaptadas.	
Práctica áulica observada	Docentes cercanos, tono amable, ubicación favorable; retroalimentación general, pocas estrategias diferenciadas.	Enseñanza estandarizada; sin recursos ni <i>feedback</i> adaptado; interacción social limitada del alumnado con necesidades educativas especiales.	Docente refuerza explicaciones a estudiantes con necesidades educativas especiales y está pendiente de la realización de actividades, pero hay poca interacción social de esos alumnos.	Buen clima, pero escasa personalización pedagógica y social.

Fuente: Franco (2024).

Las dimensiones de análisis expuestas antes posibilitaron identificar debilidades estratégicas tales como:

- Brecha formativa en necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares (conceptuales y procedimentales).
- Procesos institucionales poco claros (detección, derivación y seguimiento).
- Sobrecarga docente que limita la atención individualizada.
- Registro incompleto/desactualizado en expedientes, impidiendo continuidad y toma de decisiones basada en evidencias.
- Prácticas de aula homogéneas: se ubica al estudiante con NEE en buen lugar, pero no se ajustan materiales ni evaluaciones.

## Discusión

Los hallazgos de las tres instituciones del cantón Quevedo confirman que la distancia entre la normativa ecuatoriana sobre inclusión y su concreción cotidiana sigue siendo amplia. Aun cuando los planteles cuentan con docentes de amplia trayectoria (plantillas feminizadas, con una edad media superior a los 50 años y, en dos centros, con altos porcentajes de cuarto nivel), la experiencia acumulada no se traduce automáticamente en prácticas ajustadas a la diversidad.

Esta paradoja ya había sido descrita por Florian et al. (2006), quien advierte que la mera experticia disciplinar resulta insuficiente si no va acompañada de actualización permanente en atención a la diversidad. Como retos de los docentes encuestados sobresalen los referidos a continuación:

- **Sobrecarga y personalización limitada:** El tamaño de los grupos (entre 31 y más de 41 estudiantes) coloca a los docentes en una situación de “atención masiva”, donde la observación áulica se convierte, de facto, en el principal recurso para la detección de necesidades educativas especiales. El resultado es una detección tardía o difusa que compromete la adopción de decisiones basadas en evidencias y alimenta la brecha formativa detectada: saber qué son esas necesidades no implica saber cómo intervenir pedagógicamente.
- **Procesos institucionales difusos:** Las respuestas sobre quién deriva oficialmente un caso revelan concepciones divergentes que varían según el centro. En la EEB 18 de Octubre y la UE Réplica Nicolás Infante Díaz, la función se atribuye, mayoritariamente, a la autoridad; en Oto Arosemena se señala al propio docente. Esta ambigüedad reproduce un riesgo advertido por Ainscow (2005): cuando los protocolos no son claros, el acompañamiento especializado se ralentiza y las familias reciben mensajes contradictorios. Fortalecer la gobernanza interna (ruta de detección, derivación, evaluación psicopedagógica y retroalimentación) emerge como prioridad transversal.
- **Registros incompletos y adaptaciones invisibles:** La auditoría de expedientes confirma la fragilidad del sistema documental. Ausencia de pruebas diagnósticas actualizadas, fichas de derivación escaneadas pero no registradas, planificaciones sin evidencias de adaptación o informes psicopedagógicos emitidos en 2021 que nunca se revisaron: todos estos vacíos dificultan la continuidad pedagógica y la trazabilidad de los apoyos. Coincidimos con Booth et al. (2020) en que la cultura de la “evidencia ligera” mina cualquier intento de mejora continua, pues los ajustes curriculares quedan replicados en la práctica de aula (o no), pero no constan como insumo para la reflexión colegiada ni para la rendición de cuentas.

- **Práctica de aula:** buen clima, diferenciación incipiente: Las observaciones describen docentes cercanos, tono cordial y disposición a ubicar al estudiante con necesidades educativas especiales en zonas visibles del aula. No obstante, las adaptaciones se concentran en la forma (explicaciones adicionales, fichas) más que en la sustancia (adecuación de objetivos, criterios de evaluación o modalidades de respuesta). Se reproduce, así, una escolaridad “homogénea” en la que el alumno con NEE escucha, copia y rinde bajo los mismos parámetros que el resto, Sin dispositivos de apoyo (material concreto, recursos digitales accesibles, co-enseñanza) la inclusión se limita a la presencia física y a la buena voluntad docente.

Por otra parte, los resultados señalan implicaciones para la formación y la política escolar:

- **Formación continua diferenciada:** El alto porcentaje de docentes con extensa carrera profesional sugiere la conveniencia de programas de actualización que combinen reflexiones conceptuales sobre diversidad con mentorías situadas en aula (*coaching* entre pares, rondas de clase).
- **Rediseño de protocolos:** Definir y socializar la ruta de atención desde la detección hasta el seguimiento, asignando responsabilidades, plazos y formatos de registro unificados; solo así la ficha oficial dejará de ser un documento subutilizado.
- **Apoyo a la gestión del aula:** Reducir la carga numérica es deseable, pero mientras ello no sea posible se requieren figuras de apoyo (acompañante pedagógico, pasantes de psicopedagogía) y marcos como Diseño Universal para el Aprendizaje que permitan ajustar sin depender exclusivamente de la tutoría individual.
- **Gestión documental y evaluación:** Migrar a expedientes digitales con alertas de actualización y plantillas de adaptación curricular facilitarían que la información psicopedagógica fluya entre ciclos y docentes, evitando rupturas en la atención.
- **Cultura de colaboración:** Involucrar a las familias y al DECE/UDAI desde el inicio genera corresponsabilidad y evita que la carga recaiga solo en el aula. Las reuniones deben registrarse y sus acuerdos retroalimentar la planificación.

## Conclusiones

Los datos comparados muestran una asociación clara entre la identificación oportuna de las necesidades educativas especiales (NEE) y la participación real del alumnado en el aula. Allí donde

el personal domina la ficha de detección, las barreras de acceso y permanencia se reducen significativamente. Aunque ocho de cada diez docentes reconocen las siglas referidas, solo un cuarto domina su clasificación y las estrategias de adaptación correspondientes. Esta brecha pedagógica se traduce en prácticas homogéneas que limitan la respuesta educativa; la formación continua, situada y basada en casos es, por tanto, impostergable.

La ambigüedad sobre quién deriva, registra y actualiza la información psicopedagógica genera lagunas de responsabilidad. Establecer rutas claras (detección, derivación, evaluación, ajuste) con tiempos y formatos unificados es condición previa para una inclusión sostenible. Aulas con más de 40 estudiantes y un cuerpo docente mayoritariamente mayor de 50 años crean un escenario donde la observación informal sustituye a la intervención diferenciada. Sin apoyos adicionales (codocencia, recursos adaptados, acompañantes pedagógicos) la inclusión corre el riesgo de quedar en la mera presencia física.

Expedientes incompletos o desactualizados impiden que los ajustes curriculares evolucionen con las necesidades del estudiante. La digitalización de archivos con alertas de seguimiento surge como estrategia clave para mantener coherencia entre ciclos y docentes. En conjunto, el estudio confirma que la inclusión no depende solo de la voluntad de “aceptar a todos”, sino de un engranaje técnico-pedagógico que comience con la detección precisa, se apoye en protocolos sólidos y se materialice en prácticas de aula ajustadas. Fortalecer estos eslabones permitirá que el derecho a una educación de calidad sea una experiencia cotidiana y no solo un mandato legal.

## Referencias

- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura en el Congreso sobre efectividad y mejora escolar, Barcelona, Universidad de Manchester.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Londres: Routledge.
- Barraza, A. (2008). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. Universidad pedagógica de Durango. Red Durango de investigadores educativos a.c. pp 52-68.
- Booth, T.; Asnico, M. & Black-Hawkins, K. (2000). Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO, CSIE Centre for studies on Inclusive Education UK.
- Florian, L.; Tilstone, C. & Rose, R. (2006). Promoción y Desarrollo de Prácticas Educativas Inclusivas. Madrid: EOS.
- Franco Rivadeneira, E. (2024). Informe de resultados diagnósticos del proyecto de vinculación “Fortalecimiento de la inclusión educativa a través del diseño y aplicación de adaptaciones curriculares”.
- López, M. (2022). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Defensa Nacional del Ecuador. (2021). Constitución de la República del Ecuador. [https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador\\_act\\_ene-2021.pdf](https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf)
- Ministerio de Educación (2014). Educación Especial e Inclusiva. <http://educacion.gob.ec/educación-especial-e-inclusiva/> el 4/jul/2015.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2023). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>
- Moriña, A. (2024). Teoría y Práctica de la educación inclusiva. Málaga: Aljibe.
- UNESCO. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030 (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a

todos los docentes para enseñar a todos los alumnos.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa).

© 2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de 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/>).