REINCISOL
ISSN 2953 - 6421

Educación Inclusiva: El Camino Hacia una Escuela que Acoge y Potencia a cada Estudiante.

Inclusive education: The path to a school that welcomes and empowers every student.

Para citar este trabajo:
Juca, M., Foyain, M., Armijos, V., y Landi, C., (2025). Educación Inclusiva: El Camino Hacia una Escuela que Acoge y Potencia a cada Estudiante. *Reincisol*, 4(7), pp. 5007-5024. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)5007-5024

Autores:

María Estefani Juca Pañega
Universidad Nacional de Educación UNAE
Ecuador
Correo: maria.juca@unae.edu.ec
Orcid https://orcid.org/0009-0006-0767-5037

Melissa Rosario Foyain Vega
Ministerio de Educación del Ecuador – MINEDUC
Ecuador
Correo: melissafoyain@gmail.com
Orcid https://orcid.org/0009-0000-2098-2679

Verónica Beatriz Armijos Robles
Ministerio de Educación del Ecuador – MINEDUC
Ecuador
Correo: veronicab.armijos@gmail.com
Orcid https://orcid.org/0009-0001-1976-5287

Carmen Verónica Landi Vásquez
Ministerio de Educación del Ecuador- MINEDUC
Ecuador
Correo: veritolandi@yahoo.com
Orcid https://orcid.org/0009-0002-9062-8733

RECIBIDO: 13 abril 2025 **ACEPTADO**: 25 mayo 2025 **PUBLICADO:** 30 junio 2025

RESUMEN

El presente artículo científico se desarrolló con el objetivo de analizar la percepción del docente con relación a la educación inclusiva y la importancia de avanzar hacia una escuela que acoge y potencia a cada estudiante. El estudio parte de la premisa de que, aunque la inclusión se haya constituido en un enfoque necesario para mejorar la capacidad de respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de cada estudiante, en la práctica se observa que no todos los docentes tienen una actitud positiva o se encuentran lo suficientemente preparados para su implementación. Por lo tanto, se buscó profundizar en el análisis de cómo se aborda la inclusión en distintas instituciones de la provincia del Azuay, para lo cual se llevó a cabo una investigación de nivel descriptiva, basada en un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo. Se utilizó el grupo de discusión como método empírico para la recolección de la información, en el cual participaron 14 educadores de diferentes centros de enseñanza. Los resultados indicaron que la mayoría de los pedagogos tienen una percepción positiva acerca de la inclusión, destacan la necesidad de que se sigan mejorando las condiciones educativas actuales para incrementar su efectividad; sin embargo, también hubo docentes que consideran que aún existe un largo camino por recorrer para que las escuelas puedan ser lo suficientemente inclusivas, lo cual no depende únicamente de las condiciones del establecimiento sino también de la preparación constante del docente y de la sensibilización y compromiso de quienes integran las instituciones.

Palabras claves: Docente, educación, educación inclusiva, escuela.

REINCISOL
ISSN 2953 - 6421

ABSTRACT

This scientific article was developed with the objective of analyzing teachers' perceptions regarding inclusive education and the importance of moving toward a school that welcomes and empowers each student. The study is based on the premise that, although inclusion has become a necessary approach to improve the capacity to respond to the individual learning needs of each student, in practice it is observed that not all teachers have a positive attitude or are sufficiently prepared for its implementation. Therefore, a deeper analysis of how inclusion is addressed in different institutions in the province of Azuay was sought. For this purpose, a descriptive research study was conducted, based on an interpretive paradigm and a qualitative approach. A focus group was used as an empirical method for data collection, in which 14 educators from different educational centers participated. The results indicated that the majority of educators have a positive perception of inclusion, highlighting the need to continue improving current educational conditions to increase its effectiveness. However, some teachers also believe there is still a long way to go before schools can be sufficiently inclusive. This depends not only on the conditions of the school but also on the ongoing training of teachers and the awareness and commitment of those who work within the institutions.

Keywords: Teacher, education, inclusive education, school.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas atrás se viene promulgando la importancia de la educación inclusiva no solo desde la teoría, sino que desde la práctica, teniendo en consideración que a pesar de la lucha que ha demandado para que se establezcan políticas, estrategias y planes de acción para mitigar las dinámicas excluyentes, aún se requieren muchos aspectos de mejora (García et al., 2022), especialmente en garantizar que se cumplan desde el sistema educativo y la sociedad, las medidas que se han diseñado para acoger y potencializar adecuadamente a cada estudiante que forme parte de aquellos grupos que han sido vulnerados (Rojas et al., 2021).

Desde el punto de vista de Aguirre y Castillo (2022), sugieren que la educación inclusiva demanda de un despliegue multivariado de aspectos, es decir, que no solo abarca la gestión del docente, sino que precisa de políticas efectivas que garanticen la inclusión, de la disponibilidad de los recursos para propiciar una enseñanza coherente y por supuesto del compromiso de los actores relacionados con el proceso de educación en general.

La educación inclusiva en el mundo ha tenido importantes cambios favorables y es posible identificar algunos ejemplos como Finlandia (Macancela y Medina, 2021), Canadá y en la región de América Latina han llegado a destacar Chile, Uruguay, los cuales de alguna manera han destacado con sus políticas donde se prioriza la calidad de la educación, la inclusión desde las metodologías de enseñanza-aprendizaje, educación de la sociedad y compromiso desde las organizaciones y empresas para que la inclusión se perciba lo más integral posible, aunque aún se determina que hay mucho por hacer (Buenaño, 2024).

De acuerdo a Calizaya (2022), hablar de educación inclusiva en la actualidad debería ya entenderse por lo que dicta en sí la palabra intrínseca “inclusión”, donde resalte la equidad, ambientes de estudios adaptados a la diversidad educativa con discapacidad, así como a los cambios en las perspectivas de las personas para que no vean la discapacidad como algo fuera de lo normal y así se eviten comportamientos excluyentes, dañinos, burlescos.

El rol del docente también se entiende como aquel conjunto de habilidades con las cuales al aplicar las metodologías de enseñanza pueden acoger y potenciar a cada alumno (Calderón, 2025), sin embargo, es preciso evaluar si en el contexto local ecuatoriano, y particularmente en una provincia como Azuay, existe un adecuado acompañamiento sobre estos discentes.

El objetivo de este artículo se centró en analizar la percepción del docente con relación a la educación inclusiva y la importancia de avanzar hacia una escuela que acoge y potencia a cada estudiante. Siendo pertinente para el cumplimiento de este desarrollar un procedimiento metodológico que contribuya con la obtención de los datos que generen un aporte significativo a la comunidad científica.

En términos generales la educación inclusiva se identifica como aquella a través de la cual se anhela llegar a materializar, ofreciendo acceso, participación y aprendizaje de todos los discentes, esto de la mano de la valoración de la diversidad, reduciendo en la medida de lo posible las barreras que puedan intervenir y limitar el proceso de enseñanza y con ello la asimilación de los contenidos que se precisan por asignatura (UNESCO, 2024). Desde el punto de vista de (Clavijo y Bautista, 2020), desde la educación inclusiva se va promoviendo una enseñanza igualitaria, mediante la cual se logra responder a los requerimientos y necesidades de todos sin que exista ninguna forma de discriminación o perspectivas capacitistas bajo ninguna característica.

Pese a los esfuerzos que se identifican en relación a la educación inclusiva, es posible determinar los desafíos que aún persisten y se evidencian como las mayores limitantes de esta, están principalmente relacionados con la carencia de medidas a través de las cuales se potencia oportunamente las políticas de ley ya implantadas, ya que en muchos casos se aplican o consideran de forma parcializada (Beltrán et al., 2024), a su vez, se requiere mayor esfuerzo de los maestros para que se preparen mucho más frente a la diversidad de estudiantes, no menos importante, se precisa cambiar las perspectivas capacitistas de la sociedad que también suelen generar un impacto sobre cómo se integran a estos ciudadanos a la vida cotidiana (Caridad y Pino, 2024).

La educación inclusiva demanda además del compromiso de docentes que de la mano con su vocación por enseñar, se preparen en todos los ámbitos posibles, esto teniendo en consideración que en cualquier momento tendrán que hacer frente a la interacción con estudiantes con discapacidad, lo cual demanda de un abordaje preciso, eficiente y sobre todo que permita satisfacer las necesidades de aprendizaje de los mismos, por lo que se espera que el maestro facilitador de conocimientos potencie favorablemente las capacidades de todos y cada uno de sus discentes (Ocampo y Ponce, 2023).

Para Vargas et al., (2024), estos investigadores después de efectuar un estudio sobre los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador, manifestaron que a pesar de las políticas que existen ya en el país para garantizar la educación de calidad en el contexto de la inclusión, aún existe una percepción desde las familias de las personas con discapacidad, las personas que la padecen e inclusive de parte de algunos mientras universitarios, que aún se precisan de mejoras para los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más efectivo.

MATERIALES Y METODOS

La investigación se llevó a cabo a partir de un diseño no experimental, lo que permitió recopilar información basada en las experiencias y opiniones de los docentes de las instituciones educativas de la provincia del Azuay. De esta forma fue posible conocer cuál es la situación actual en dichos centros de enseñanza con respecto a la implementación de un enfoque inclusivo y cómo han avanzado para lograr este objetivo. Por lo tanto, se buscó caracterizar una problemática educativa tal y como ocurre en el contexto real, sin realizar la manipulación deliberada de las variables que se asocian con el estudio.

Según su alcance, la investigación se delimitó a un nivel descriptivo, ya que de acuerdo con Guevara et al. (2020) “utiliza criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p. 166). En este caso en particular, se contrastaron los aportes proporcionados por los distintos participantes de la investigación, con lo cual se logró observar distintos escenarios y acciones que se han ejecutado en las diferentes instituciones educativas para avanzar hacia la inclusión.

Por otra parte, es importante señalar que el estudio se basó en un enfoque cualitativo con el cual se logró recopilar información a mayor profundidad con respecto a las experiencias, percepciones y expectativas de los docentes con respecto a la educación inclusiva, no con el propósito de cuantificar los resultados, sino con el fin de realizar un análisis comparativo para formular conclusiones generales. Así mismo, se utilizó un paradigma interpretativo con el cual se busca comprender las realidades educativas a partir de la experiencia de los sujetos involucrados, que para efectos de este estudio se seleccionó a una muestra de docentes de diferentes instituciones educativas (Miranda y Ortiz, 2021).

La población de estudio la conformaron 14 docentes de diferentes instituciones educativas de la provincia del Azuay, quienes fueron seleccionados mediante la aplicación de un tipo de muestreo no probabilístico por bola de nieve, ya que se contactó con el primer docente quien a su vez refirió a los demás participantes.

Herramientas utilizadas

La técnica seleccionada para el levantamiento de la información fue el grupo de discusión y el instrumento un guion de ocho preguntas abiertas que se muestran en la tabla N°1. Para realizar el procesamiento de la información se establecieron categorías y se codificaron los aportes de los participantes para finalmente realizar un análisis general.

Tabla 1

Instrumento para el desarrollo del grupo de discusión

Dimensión	Preguntas
D1: Comprensión de la educación inclusiva.	1. ¿Cómo diferencia usted una escuela inclusiva de una escuela tradicional? 2. ¿Cree usted que en la institución en la que labora se ha avanzado lo suficiente para acoger a estudiantes diversos y potenciar sus capacidades individuales?
D2: Prácticas y experiencias docentes.	3. ¿Qué tipo de estrategias ha implementado en sus aulas para atender la diversidad de estudiantes?

	4. ¿Cómo se siente al trabajar con estudiantes con estudiantes con discapacidad?
D3: Cultura escolar y condiciones institucionales.	5. ¿Creen que su institución promueve una cultura verdaderamente inclusiva? ¿Por qué? 6. ¿Qué apoyos institucionales existen (o faltan) para implementar una educación inclusiva eficaz?
D4: Retos, actitudes y proyecciones	7. ¿Qué obstáculos enfrenta usted como docente al intentar incluir a todos los estudiantes en el aula? 8. ¿Qué tipo de formación o apoyo cree que es necesario para fortalecer sus prácticas inclusivas?

RESULTADOS

El grupo de discusión se realizó de forma online con la ayuda de la herramienta Google Meet, la actividad tuvo una duración de 60 minutos y participó un moderador y 14 docentes. Las interrogantes realizadas se categorizaron en cuatro dimensiones y las respuestas que proporcionaron los participantes se codificaron para extraer los aportes más relevantes y facilitar su análisis. A continuación, se desglosa cada una de las categorías:

Categoría 1: Comprensión de la educación inclusiva

Tabla 2

Codificación de la categoría 1

Dimensión	Códigos
Comprensión de la educación inclusiva	- El enfoque pedagógico se centra en el estudiante. - Se reconoce y valora la diversidad del alumnado y las necesidades individuales. - Se requiere adaptar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades individuales. - En las escuelas tradicionales la enseñanza está más estandarizada. No todas las instituciones están lo suficientemente preparadas. - Se ha avanzado hacia la inclusión educativa, pero falta un largo camino por recorrer. - No se ha avanzado lo suficiente. - Aún existen desafíos que se deben atender y barreras que hay que eliminar. - Han existido avances e iniciativas puntuales, que no se han mantenido. - Se necesita participación y colaboración de toda la comunidad educativa.

Los resultados obtenidos para la primera categoría ponen en evidencia que, según la mayoría de los docentes que participaron en el grupo de discusión las escuelas inclusivas son aquellas que esencialmente se encuentran preparadas para reconocer y atender la diversidad; a diferencia de las escuelas tradicionales en las que los enfoques de enseñanza se aplicaban de forma estandarizada, sin contemplar las capacidades y potencialidades de cada estudiante.

En este sentido, existe una apreciación clara sobre lo que se pretende lograr con el modelo de educación inclusiva, pero también se destaca que los desafíos actuales siguen siendo diversos y se requiere prestar atención para corregir las deficiencias o eliminar las barreras que han impedido que algunas instituciones sean lo suficientemente inclusivas. Para los educadores, es indispensable que se realicen adaptaciones sobre las prácticas pedagógicas que se realizan y además que se fomente la colaboración de toda la comunidad educativa.

Categoría 2: Prácticas y experiencias docentes

Tabla 3

Codificación de la categoría 1

Dimensión	Códigos
Prácticas y experiencias docentes	- Planificación de clases basadas en la implementación de estrategias diferenciadas. - Prioriza el uso de metodologías activas y recursos de apoyo. - Ha realizado adaptaciones a las estrategias evaluativas aplicadas. - Fomenta el aprendizaje cooperativo y adapta los enfoques a cada tipo de estudiante y sus necesidades y capacidades individuales. - Considera trabajar con aulas diversas como una experiencia enriquecedora. - Le ha permitido mejorar su práctica pedagógica y le ayuda a ser más empático. - Representa un desafío trabajar con aulas diversas, necesita prepararse más. - Está comprometido con orientar su práctica para impulsar la inclusión.

En este caso, los resultados de la segunda categoría reflejaron que para la mayoría de docentes trabajar con estudiantes con discapacidad ha sido una experiencia enriquecedora que les ha permitido mejorar su práctica pedagógica; sin embargo, también hubo quienes lo perciben como un desafío ya que en algunos casos no se sienten lo suficientemente preparados para responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes.

Por otra parte, se ha identificado que los docentes han procurado diseñar estrategias diferenciadas reconociendo que cada estudiante posee capacidades, fortalezas y necesidades individuales, de modo que la enseñanza estandarizada resulta poco efectiva. Así mismo, los participantes resaltaron que el uso de metodologías activas, utilizar recursos de apoyo e impulsar el aprendizaje cooperativo parece proporcionar buenos resultados para avanzar hacia una educación inclusiva.

Categoría 3: Cultura escolar y condiciones institucionales.

Tabla 4

Codificación de la categoría 3

Dimensión	Códigos
Cultura escolar y condiciones institucionales.	- Si existe una cultura inclusiva, pero se carece de recursos, entre los que suelen destacar los materiales didácticos, las adaptaciones curriculares y tecnología. - Si se promueve la cultura, pero bajo un apoyo limitado, así como se precisa más del equipo directivo, que se fomente el liderazgo inclusivo. - El trabajo en equipo ha sido fundamental para gestionar algunos procesos en coordinación, sin embargo, se precisan de especialistas que guíen mejor el proceso de formación en el contexto de la discapacidad. - Desde el hogar también se requiere apoyo y que a los otros estudiantes se les enseñe que en un aula la composición de los alumnos es diversa.

	- Se demandan de más iniciativas que no sean tan aisladas y de prácticas inclusivas que supongan el compromiso real del personal.

De la tercera dimensión o categoría, fue posible determinar en relación a la cultura escolar y condiciones institucionales, que existe la perspectiva desde los docentes de la provincia del Azuay que consideran que las instituciones en las que imparten clases si promueven la cultura verdaderamente inclusiva, ya que es un aspecto que se les recuerda constantemente a los maestros; mencionaron también que el apoyo institucional que han recibido principalmente se relacionan más con impulsarlos a que se preparen arduamente, pero que precisan de más liderazgo de las instituciones, pero que de alguna manera entre docentes suelen prestarse ayuda en algunos aspectos y sobre todo para coordinar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario que las familias también logren desde sus hogares inculcar a otros estudiantes a valorar mucho más la diversidad educativa, para que de esta manera la inclusión logre ser más integral, ya que el rol de los docentes, las instituciones y las políticas existentes han llegado para ofrecer las mismas oportunidades a todos, sin embargo, también se precisa del compromiso de la sociedad para mitigar toda clase de dinámicas excluyentes.

Categoría 4: Retos, actitudes y proyecciones.

Tabla 5

Codificación de la categoría 4

Dimensión	Códigos
Retos, actitudes y proyecciones.	- Sobrecarga de los docentes, relacionadas a algunas responsabilidades laborales que les impide acceder con más tiempo al proceso de preparación. - Expectativas favorables como una visión esperanzadora respecto a construir entidades más equitativas.

- Constante formación especializada.
- Actitudes ambivalentes.
- Propuestas de mejora a las que no exista resistencia de parte de los docentes.
- Reconocimiento de la diversidad de estudiantes.

Sobre esta última categoría o dimensión, se determinó que los obstáculos que más enfrentan los docentes al intentar incluir a todos los estudiantes en el aula, estaría ligado con la no disponibilidad de recursos para atender oportunamente a discapacidades con grados más altos, por ejemplo, en alumnos con discapacidad visual, o aquellos con discapacidad auditiva, y que si bien pueden establecer algunas estrategias metodológicas para incluirlos, se precisa del apoyo de la institución y sobre todo el Estado y Ministerio de Educación para poder garantizar que se presten los recursos necesarios.

La mayoría de docentes manifestó que se han preparado en algunos casos por su cuenta propia, algunos han buscado la manera por tener una especialización para el contexto de la discapacidad, sin embargo, mencionan que también se precisa de un trabajo y responsabilidad compartida con toda la comunidad educativa para acoger y potencializar correctamente las habilidades de los estudiantes que representan la diversidad dentro de las aulas.

DISCUSIÓN

La educación inclusiva constituye un camino que debe recorrerse para garantizar el cumplimiento de uno de los derechos fundamentales como es el de la educación para todos. Consecuentemente, no solo se percibe como un esfuerzo ético y pedagógico que debe realizarse para mejorar la calidad de la educación y asegurar que los centros de enseñanza están preparados para acoger a alumnos diversos con distintas necesidades individuales de aprendizaje, sino también como un enfoque mediante el cual será posible potenciar las capacidades de cada estudiante y con ello incorporar a la sociedad profesionales cualificados, críticos y comprometidos para crear sociedades justas y equitativas.

En este contexto, los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría de pedagogos valoran positivamente los avances que se han alcanzado en el camino hacia la educación inclusiva; sin embargo, también resaltan que este escenario no se presenta de manera similar en todas las instituciones educativas, ya que en algunas no están lo suficientemente preparadas o predispuestas a realizar los cambios y/o adaptaciones pedagógicas que se requieren, lo que permite concluir que aún existe un largo camino por recorrer para alcanzar el objetivo de que todas las escuelas cumplan con los criterios de inclusión que exigen las sociedades contemporáneas.

De acuerdo a los docentes que formaron parte del estudio, aunque se han realizado intervenciones, en muchos casos estas se han llevado a cabo de forma puntual y no sostenida. Argumentos similares expusieron en su investigación Beltrán et al. (2024) al mencionar que, aunque existen políticas públicas y se han implementado medidas para fortalecer la inclusión, el hecho de que se desarrollen de forma parcial constituye una desventaja ya que reduce la efectividad de los resultados que se consigan.

Además, se ha observado que las orientaciones pedagógicas que realizan los docentes para fomentar la inclusión en el aula de clases se centran principalmente en la adaptación de la enseñanza, la aplicación de estrategias diferenciadas, el uso de recursos de apoyo y la aplicación de metodologías activas. Estos aportes se asemejan con los postulados de Clavijo y Bautista (2020), quienes mencionaron que las escuelas inclusivas deben estar preparadas para responder a las necesidades y requerimientos de cada estudiante, sin discriminación alguna. Por lo tanto, además de las adaptaciones que se realicen también se requiere del compromiso activo de los involucrados, tal como se señaló en el estudio de Aguirre y Castillo (2022), donde se resaltó la importancia de contar con la cooperación de la comunidad educativa.

CONCLUSIÓN

Con base a lo previamente revisado y en contraste con el objetivo trazado, es posible concluir que la educación inclusiva es un reto constante que demanda del compromiso, actualización de conocimientos de los maestros y de políticas efectivas que se hagan cumplir y sean cumplidas por la comunidad educativa y la sociedad. Si bien se han identificado avances importantes en este contexto, y a pesar de las limitaciones generalizadas que se perciben y que consecuentemente obstaculizan su significativa aplicación, se requiere su fortalecimiento continuo, así como la demanda de maestros con vocación para prepararse adecuadamente, de recursos pertinentes, de metodologías y contenidos que permitan cumplir los requerimientos y expectativas de este grupo de alumnos, y no menos importante, de la conciencia social para que la educación sea verdaderamente inclusiva y acogedora a cada alumno.

En cuanto a los resultados del grupo de discusión, los resultados permitieron determinar que existen una percepción positiva de parte de los maestros sobre la inclusión, y con ello se garantiza que su vocación se ve reflejada en la constante preparación y actualización de sus conocimientos. Aunque también otros resultados denotaron que, desde el punto de vista de algunos maestros, aún hay aspectos que merecen un mejor abordaje para lograr una inclusión integral, teniendo en cuenta que una responsabilidad compartida, y el compromiso debe ser de todos quienes componen la comunidad educativa y también de la sociedad.

Muchos docentes por iniciativa propia buscan la manera de prepararse en materia de educación inclusiva, para de esta forma garantizar que podrán ofrecer un mejor acompañamiento a los estudiantes con discapacidad, y si bien algunos han evidenciado mejoras importantes entre sus estudiantes con requerimientos especiales de enseñanza, consideran que es fundamental que exista un trabajo colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, I., & Castillo, K. (2022). Revisión sistemática de las experiencias y perspectivas de la educación inclusiva en América Latina. *Reincisol, 1*(2), 138–154. https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V1(2)138-154

Beltrán, M., Chalco, M., Mosquera, M., Melendes, W., & Pachacama, S. (2024). La Falta de Capacitación Docente en Atención a la Diversidad: Un Obstáculo para la Educación Inclusiva en un Mundo Globalizado. *Desarrollo Humano, 5*(4), 1-14. https://doi.org/https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452

Buenaño, P. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa Niveles, 1*(2), 1-14. https://doi.org/https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.61

Calderón, I. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *MONOGRÁFICO: Relaciones educativas e inclusión, 37*(2), 1-14. https://doi.org/https://doi.org/10.14201/teri.32438

Calizaya, A. (2022). Desarrollo de la educación inclusiva en la educación básica regular. *Ciencia Latina, 6*(3), 3821-3835. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2499

Caridad, G., & Pino, R. (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos. *Educentro, 16*(16), 1-14. https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742024000100006

Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD.Revista de Educación, 15*(1), 1-14. https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

García, X., Guirado, V., Largo, E., & Bermúdez, I. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Conrado, 18*(87), 1-14. https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400298

Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO, 4*(3), 163-173. https://doi.org/DOI: 10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Macancela, F., & Medina, F. (2021). Pertinencia de estrategias del sistema educativo Finlandés, dirigidas a mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantes con NEE. *Revista Compendium: Cuadernos de Economía y Administración,* *8*(1), 47-64. https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8232777.pdf

Miranda, S., & Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* *11*(21), 1-18. https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Ocampo, A., & Ponce, G. (2023). Investigar la educación inclusiva. *Magis, 16*(1), 1-13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.ieim

Rojas, H., Sandocal, L., & Borja, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra,* *3*(1), 75-93. https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903

UNESCO. (14 de Marzo de 2024). *Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación.* https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion

Vargas, K., Rojas, V., Saona, R., & Pinos, V. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Reifop, 27*(1), 1-14. https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.580821

Conflicto de intereses

Los autores indican que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta las normativas de la publicación en esta revista.

Con certificación de: