

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1855>

Evaluación de Prácticas Inclusivas en la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera del cantón Alausí durante el periodo Enero – Mayo 2025

Evaluation of Inclusive Practices at the Jaime Roldós Aguilera Educational Unit in the canton of Alausí during the period January–May 2025

Cristian Mauricio Salazar Naranjo
docsalazar19@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9604-6910>

Universidad Bolivariana del Ecuador
Riobamba - Ecuador

Rebeca Orsirys Sánchez Figuera
r.sanchezf.2021@alumnos.urjc.es

<https://orcid.org/0009-0001-1740-1033>

Universidad Bolivariana de Ecuador
Riobamba – Ecuador

Andrea Eugenia Pacheco Lemus
aepachecol@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-4895-2161>

Universidad Bolivariana de Ecuador
Riobamba – Ecuador

*Artículo recibido: 10 noviembre 2025 -Aceptado para publicación: 18 diciembre 2025
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.*

RESUMEN

El presente trabajo evalúa la efectividad de las diferentes prácticas inclusivas en la Unidad Educativa PCI Jaime Roldós Aguilera del cantón Alausí, Ecuador, durante el periodo enero–mayo 2025, a través de un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) bajo un diseño descriptivo–transversal. Para la muestra fueron seleccionados 45 estudiantes dentro del nivel básico media y tres docentes especializados en el área. Se aplicó un modelo de encuesta que evalúa 5 dimensiones (ambiente inclusivo, apoyos pedagógicos, recursos psicosociales, participación, resultados percibidos y satisfacción global), así como entrevistas semiestructuradas a los docentes. El Alfa de Cronbach (.973) y las pruebas de KMO (.906) y Bartlett validan la consistencia interna para un análisis factorial. Los resultados cuantitativos demuestran una percepción de alta efectividad en las técnicas de inclusión. A través del análisis factorial se comprueba que las dimensiones evaluadas convergen como un solo componente que representa la efectividad percibida de las prácticas inclusivas. El análisis cualitativo revela el nivel de conocimiento de cada uno de los docentes para la aplicación de las estrategias inclusivas, incluyendo adaptaciones curriculares, TIC y tutorías, lo que es percibido con elementos favorables para la participación, autoestima y

procesos de motivación de los estudiantes. Sin embargo, se identifican limitantes en recursos, tiempo de planificación y la necesidad de apoyos adicionales. Este conjunto de hallazgos es una evidencia de los diferentes beneficios a nivel académico y psicosocial que son alcanzados de manera eficaz y continua al ser aplicadas estas herramientas.

Palabras clave: educación, prácticas inclusivas, análisis factorial, efectividad, recursos pedagógicos

ABSTRACT

The present study evaluated the effectiveness of the different inclusive practices in the PCI Jaime Roldós Aguilera Educational Unit in the Alausí canton, Ecuador, during the period January-May 2025, through a mixed approach (quantitative and qualitative) under a descriptive-cross-sectional design. For the sample, 45 students from the basic secondary level and three teachers specialized in the area were selected. The survey applied to the students consisted of 25 items evaluating 5 dimensions (inclusive environment, pedagogical support, psychosocial resources, participation, perceived results and overall satisfaction) and semi-structured interviews with the teachers. Cronbach's alpha (.973) and KMO (.906) and Bartlett's tests validated the internal consistency for a factor analysis. The quantitative results demonstrated a perception of high effectiveness in the inclusion techniques. Through factor analysis, it was found that the dimensions assessed converged as a single component representing the perceived effectiveness of inclusive practices. The qualitative analysis revealed the level of knowledge of each of the teachers for the application of inclusive strategies, including curricular adaptations, ICT and tutoring, which is perceived with favorable elements for the participation, self-esteem and motivation processes of the students. However, limitations in resources, planning time and the need for additional support were identified. This set of findings is evidence of the different academic and psychosocial benefits that are achieved in an effective and continuous manner when these tools are applied.

Keywords: education, inclusive practices, factor analysis, effectiveness, pedagogical resources

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Atribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es una de las bases fundamentales del contexto educativo contemporáneo; debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o de discapacidad, puedan acceder, beneficiarse y participar en experiencias de aprendizaje significativas. Desde este enfoque, es necesario no solo asegurar el acceso físico a las escuelas, sino también promover la plena participación en cada espacio, donde la diversidad sea valorada como un recurso esencial para la enseñanza y el aprendizaje (Yanchaluisa *et al.*, 2024; Laitón *et al.*, 2017; Flores *et al.*, 2017).

Para avanzar hacia un modelo inclusivo, es fundamental que este se adecúe a cada estudiante. Por ello, se plantea responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es el nivel de efectividad de las prácticas inclusivas en la Unidad Educativa PCI Jaime Roldós Aguilera del cantón Alausí durante el periodo escolar enero–mayo de 2025? ¿Cómo estas prácticas son percibidas por docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En este contexto, mediante un estudio específico en la institución mencionada, el objetivo principal es evaluar el nivel de efectividad de las prácticas inclusivas en la Unidad Educativa PCI Jaime Roldós Aguilera del cantón Alausí, Ecuador, durante el periodo escolar enero–mayo de 2025.

La investigación se desarrollará mediante un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), bajo un diseño descriptivo–transversal. De esta forma, se aplicarán encuestas al estudiantado y se realizarán entrevistas a docentes, con el propósito de evaluar de manera sistemática las percepciones y prácticas relacionadas con la inclusión educativa. Con este proceso, se obtendrán resultados que fortalecerán las capacidades de todo el personal directivo y docente de la institución, favoreciendo la elaboración de futuros planes y mejoras sostenibles. Asimismo, este procedimiento permitirá generar insumos estratégicos que impulsen el desarrollo del personal docente y directivo, optimizando la gestión institucional y perfeccionando el diseño de planes de mejora a largo plazo.

Considerando la oportunidad que brinda el periodo escolar enero-mayo de 2025, será posible evaluar las diferentes acciones implementadas, obteniendo así una visión realista de los avances y desafíos que enfrentan los distintos entornos educativos, con respeto y valoración de la diversidad.

En el cantón Alausí, la Unidad Educativa PCI Jaime Roldós Aguilera atiende a estudiantes con diversos perfiles, lo que exige un compromiso permanente para implementar prácticas que garanticen la participación equitativa en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no siempre se cuenta con evidencia sólida sobre el grado de efectividad de cada práctica, las actitudes del profesorado ante el enfoque de inclusión, el nivel de compromiso y las metodologías aplicadas. Este vacío limita la identificación de estrategias institucionales que favorezcan la equidad

educativa. Por ello, es imprescindible desarrollar un estudio que permita evaluar de manera integral la situación actual y, de esta forma, aportar lineamientos y políticas que fortalezcan la gestión y las políticas internas de la institución.

Barreras para el aprendizaje y la participación

Uno de los principales desafíos dentro de una educación inclusiva es la existencia de una barrera que se da en el proceso de aprendizaje y la adecuada participación, las cuales pueden causar una limitación en el desarrollo académico y personal de cada uno de los estudiantes. Este conjunto de barreras no está limitado solo a los elementos físicos y cognitivos, sino que se encarga de elementos estructurales, sociales e incluso actitudinales. Entre ellos es característica la accesibilidad a la infraestructura, la carencia de un mayor número de recursos y la preparación de recursos por parte del profesorado, buscando de esa forma superar las barreras en la transformación institucional y social (Herrera y Guevara, 2022).

En Ecuador, en la actualidad, con todos los procesos de avances normativos, aún persisten brechas que representan la necesidad de una mayor formación docente, la dotación de recursos y el acompañamiento y sensibilización de la comunidad educativa. Este conjunto de limitantes representa dificultades para alcanzar las prácticas inclusivas efectivas, lo que solo perjudica y excluye a estudiantes con discapacidades, a los migrantes o incluso a personas de comunidades rurales. Es importante el reconocer y analizar cada una de las barreras que se puedan presentar para el aprendizaje siendo un paso fundamental dentro de las políticas educativas de manera coherente, incluyendo cada estrategia que promueva la participación activa en cada uno de los estudiantes, garantizando así que cada individuo tenga la oportunidad de un desarrollo bajo igualdad de condiciones, favoreciendo a su vez su sentido de pertenencia (Flores *et al.*, 2024; Arcos *et al.*, 2023; Calle, 2021).

Diversidad en el contexto educativo

La diversidad constituye una de las bases fundamentales dentro de los sistemas educativos especializados e inclusivos. En los entornos escolares, la diversidad no está solamente referida a los elementos físicos o cognitivos, también se enfoca en la cultura, lo social, lo emocional y lingüístico que son características propias de cada estudiante. Reconocer estos elementos y la diversidad es favorable para el aprendizaje, el interés y el potencial de cada individuo que busca ser respetado y valorado dentro de su proceso de formación. Las instituciones tienen este reto de manera constante para el cual deben adaptar su metodología y currículo, respondiendo así a las necesidades de cada comunidad estudiantil (Garay *et al.*, 2023).

Dentro del contexto latinoamericano, y particularmente en Ecuador, esta diversidad está enmarcada en la riqueza cultural que exige el reconocimiento de todos los conocimientos ancestrales, las lenguas que son originarias y las realidades de cada comunidad, el cual no debe ser exclusivamente teórico ni normativo, sino traducido a las prácticas concretas que buscan fortalecer la identidad cultural y la promoción de una cohesión social. Atender esta diversidad

amerita una integración constante, en donde cada estudiante pueda ser el protagonista de su propio desarrollo acompañado de un personal especializado (Arcos *et al.*, 2023; Calle, 2021; Flores *et al.*, 2017).

Educación inclusiva

Bajo este marco, la educación inclusiva se reconoce como un enfoque pedagógico que busca garantizar a cada una de las personas el derecho a una educación adecuada y libre, sin ningún estereotipo para una discriminación (Flores *et al.* 2024). Su principal propósito es que cada persona, más allá de sus condiciones culturales, físicas, cognitivas e incluso emocionales, pueda desarrollarse bajo un mismo entorno escolar. Este proceso está caracterizado por un respeto a la diversidad, eliminando las barreras de acceso, las permanencias y aprendizajes, promoviendo una equidad de oportunidades, impulsando a su vez la participación activa (Ancaya *et al.*, 2024; Arcos *et al.*, 2023; Buitrón *et al.*, 2023; Flores *et al.*, 2024).

En este sentido, la inclusión implica uno de los elementos de mayor importancia para la transformación de los contenidos, metodologías y actitudes del profesorado, con el fin de dar respuesta a cada una de las necesidades y potencialidades de los estudiantes, generando de esa forma un clima agradable en donde se sientan valorados y capaces de formar parte de un grupo que pueda contribuir.

A nivel global, e incluso en el contexto latinoamericano, este conjunto de prácticas puede implementarse a pesar de los grandes retos que deben afrontarse. Dentro de ellos, destaca la accesibilidad a las infraestructuras y recursos, así como la sensibilización de toda la comunidad educativa sobre cada uno de los derechos de los estudiantes, superando de esa forma cualquier grupo de barreras de carácter actitudinal y permitiendo una adecuada actualización de las herramientas pedagógicas que favorezcan el entendimiento de la diversidad (Ancaya *et al.*, 2024; Varguillas *et al.*, 2021; Quesada, 2017).

Asimismo, en la normativa educativa ecuatoriana, la inclusión se promueve como eje transversal; no obstante, su aplicación efectiva depende en gran medida de las prácticas docentes reales, la disponibilidad de recursos y el compromiso institucional (Flores *et al.*, 2024; Arcos *et al.*, 2023; Calle, 2021).

Rol del profesorado en la educación inclusiva

El profesorado desempeña un papel fundamental dentro de la consolidación de cada una de las prácticas inclusivas que deben permanecer en cada institución educativa. Son ellos quienes transmiten una serie de conocimientos, funcionando como mediadores para el aprendizaje, siendo los responsables de generar un ambiente en el que cada uno de los estudiantes pueda ser valorado y capaz de alcanzar sus diferentes metas. Esta preparación permite de manera flexible el diseño y evaluación de manera eficiente cada uno de los recursos didácticos que responden a las características propias de cada estudiante, siendo base el compromiso de los docentes para la transformación de cada entorno educativo (Muntaner *et al.*, 2022).

No obstante, este papel tan importante que juega el docente no debe ser enfocado de manera aislada, sino a través de la articulación de toda una comunidad educativa en su conjunto. Siendo a su vez realizado con un acompañamiento institucional, aunado al apoyo de las familias y la capacitación de manera constante, buscando de esa forma potenciar cada una de sus capacidades que permitan una adecuada inclusión. El éxito de esta inclusión depende, en gran proporción, de todo el proceso y la disposición de cada uno de los profesores durante las prácticas, aunado al apoyo de las redes sociales que fortalezcan las técnicas implementadas para un desarrollo integral del estudiante (Traver y Moliner, 2023).

Educación inclusiva en Ecuador

En Ecuador, los elementos de la educación inclusiva están respaldados por la Constitución de la República (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que garantizan la no discriminación en el proceso de educación del país, en donde incluso se han desarrollado unidades de inclusión, políticas de atención a estudiantes con discapacidades, programas de capacitación docente (Arcos *et al.*, 2023; Calle, 2021; Flores *et al.*, 2017). En la actualidad a través del Ministerio de Educación se atiende una cifra aproximada de 50676 estudiantes que presentan discapacidades y que se distribuyen a lo largo de 7822 instituciones en todo el país, siendo apoyados a su vez por 140 Unidades Distritales de Apoyo e Inclusión con más de 103000 docentes que están especializados en el área (Ministerio de Educación Deporte y Cultura de Ecuador, 2024).

Para que la educación inclusiva sea dinámica y continua, es indispensable articular diversas dimensiones: actitudes del profesorado, metodologías de enseñanza adaptables, compromisos institucionales y adecuaciones de los entornos de aprendizaje. Según Buitrón *et al.* (2023), el desarrollo de prácticas inclusivas no se limita al currículo ni a la adaptación de materiales; exige una transformación cultural de la comunidad educativa, en la que estudiantes, docentes, familias y autoridades participen activamente. Esta transformación busca superar los modelos de integración, tradicionalmente centrados en adaptar al estudiante al sistema, para avanzar hacia un sistema que se transforme y acoja la diversidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño de estudio

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) con un diseño descriptivo transversal (Chacma y Chávez, 2021; Calle, 2023; Manterola *et al.*, 2023). El carácter descriptivo permite identificar el nivel de implementación y la efectividad de las distintas prácticas inclusivas en la Unidad Educativa PCI Jaime Roldós Aguilera. Desde la dimensión cuantitativa, se aplica una encuesta estandarizada que garantiza el abordaje objetivo del grado de efectividad de las prácticas que son realizadas dentro de la institución. En cuanto a los elementos cualitativos, se aplica una entrevista compuesta por 12 ítems y 6 dimensiones que facilita la

profundización en las percepciones y experiencias del personal docente que será consultado. Los resultados son triangulados, en aras de la validación del diagnóstico a nivel institucional.

El estudio se lleva a cabo en un período de 5 meses (enero – mayo) y evalúa un conjunto de dimensiones estrechamente vinculadas con las actitudes del profesorado, las metodologías inclusivas, los compromisos institucionales y los resultados percibidos.

Población y muestra

Como población de estudio se considera el conjunto de estudiantes matriculados dentro del Plan Curricular Institucional (PCI) durante el año 2025, así como el personal docente que participa actualmente en la implementación del programa y en el desarrollo de las diferentes prácticas inclusivas. Para ello se realiza un muestreo no probabilístico intencional (Hernández, 2021). Por un lado, la muestra de estudiantes corresponde a un grupo de 45 estudiantes que forma parte del PCI, para el cual su escolaridad debe estar en desarrollo y permanecer de manera constante asistiendo a las clases planificadas. Mientras, la muestra de docentes es seleccionada mediante un muestreo no probabilístico intencional, acorde a los diferentes objetivos planteados, incluyendo tres especialistas que cumplen con diversos criterios como la experiencia y la participación directa dentro del programa, siendo elementos clave para una profundización del contexto planteado. Estos deben presentar al menos un periodo lectivo de experiencia dentro del PCI y estar dispuestos a realizar una participación en las entrevistas o grupos focales establecidos.

En cuanto a los criterios de exclusión, no fueron tomados en cuenta los estudiantes y docentes que no quisieron participar (sin consentimiento) dentro del proyecto, también aquellos que presentan impedimentos por motivos de salud o fuerza mayor.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el conjunto de estudiantes seleccionados, se aplica una encuesta autoadministrada, conformada por 25 ítems que fueron evaluados bajo una escala de Likert (1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo). En ella se evalúan las dimensiones: ambiente y clima inclusivo, apoyos pedagógicos–adaptaciones, recursos–servicios de apoyo psicosocial, participación–motivación, resultados percibidos y satisfacción global, con un tiempo estimado de aplicación de 12 a 15 minutos, buscando obtener la percepción estudiantil sobre la implementación de las prácticas inclusivas.

De manera simultánea y complementaria, se aplican entrevistas semiestructuradas para alcanzar la profundización de las percepciones, retos y experiencias del personal docente seleccionado, abordando áreas como conocimiento la aplicación de las prácticas inclusivas, de percepción, efectividad de resultados, formación y recursos disponibles, desafíos, necesidades, impacto psicosocial y clima institucional, así como las posibles sugerencias y proyecciones futuras.

La investigación se ejecuta en tres fases: una preparatoria en donde se obtiene un consentimiento informado de la Unidad Educativa, acompañado de una revisión y validación de

los instrumentos por especialistas, seguidos por la aplicación de las pruebas piloto para mejorar su redacción y comprensión. La segunda corresponde a la recolección de los datos a través de la aplicación de las técnicas de encuesta y entrevista a la muestra seleccionada (estudiantes y maestros). Por último, para el análisis de los datos cuantitativos se utiliza el programa SPSS v.26, buscando la aplicación de las estadísticas descriptivas y; para el análisis de los datos cualitativos se emplea el Atlas.ti.

En todo momento, se consideran elementos éticos en función de los principios de la Declaración de Helsinki (Coral *et al.*, 2020). Para ello, se garantiza el consentimiento informado de cada uno de los participantes, incluyendo los representantes legales en caso de menores de edad. Cabe destacar que todas las participaciones fueron voluntarias y anónimas, en aras de la confidencialidad de la información y uso exclusivo para el desarrollo de fines académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los procesos de análisis establecidos para las diferentes distribuciones de frecuencias evidencian que, de un total de 45 participantes, los porcentajes se diferencian: un 40% se ubica en edades entre 26 y 30 años, mientras que el 60% restante supera los 60 años alcanzando el rango de hasta 75, lo que es un reflejo de la tendencia hacia una polarización de las respuestas obtenidas. La mediana se sitúa en 60, lo que coincide con uno de los valores modales junto con 68, ambos representados por una frecuencia del 20%. Con un rango de dispersión amplio de hasta 49 puntos, lo que representó una heterogeneidad dentro de los resultados (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución por edad del grupo de estudio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	26	6	13,3	13,3
	28	6	13,3	26,7
	30	6	13,3	40,0
	60	9	20,0	60,0
	66	3	6,7	66,7
	68	9	20,0	86,7
	72	3	6,7	93,3
	75	3	6,7	100,0
	Total	45	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la distribución de frecuencias evidencia que los 45 participantes presentan una polarización dentro de las edades evaluadas, representando un patrón de heterogeneidad en las percepciones obtenidas para el conjunto de prácticas inclusivas. Según Arcos *et al.* (2023), una educación inclusiva implica no solo el uso de un conjunto de herramientas didácticas, en

función de las características individuales y contextuales que causan influencia en las participaciones y aprendizajes.

La obtención de patrones y polarizaciones dentro de las edades encontradas coincide con los elementos expuestos por Varguillas *et al.* (2021), quienes enfatizan que cada proceso de inclusión puede generar diferentes percepciones según los apoyos recibidos y la forma de integración dentro de un entorno educativo. Es así como Buitrón *et al.* (2023) recomiendan el desarrollo de adaptaciones curriculares, el uso de diferentes herramientas como las TIC e incluso de manera individualizada que fomente un mejor desempeño en el estudiante, fortaleciendo de esa forma una mayor participación y motivación (Yanchaluisa *et al.*, 2024; Paladines y Agramonte, 2024; Vinces y Barreto, 2023).

La falta de edades intermedias entre el rango de 30 y 60 años puede limitar los resultados obtenidos, así como lo resaltan Calle (2023) y Chacma y Chávez (2021), los cuales ameritan análisis de mayor profundidad para la identificación de posibles factores subyacentes. Hernández (2021) y Manterola *et al.* (2023), enfatizan la importancia de este tipo de evaluaciones continuas, los apoyos psicosociales, así como también de estrategias que garanticen una inclusión efectiva en función de los diferentes perfiles estudiantiles.

Es perentorio garantizar de manera constante las políticas inclusivas que sean adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante, así como lo resaltan Arcos *et al.* (2023) y Varguillas *et al.* (2021), quienes enfatizan que estas deben ser realizadas con el acompañamiento de una formación docente que incluya y atienda a la diversidad de una manera efectiva.

La distribución del grupo de estudio por sexo demostró que, de los 45 participantes, el 46,7% corresponde al sexo masculino, y un 40,0% como femenino, los cuales solo presentan una diferencia del 6,7%, existiendo incluso un 13,3% como otro, el cual difiere en más de un 27% para el resto de grupos. Todos los grupos representan una diversidad de géneros importante que garantiza una adecuada percepción dentro del estudio (Tabla 2).

Tabla 2

Distribución del grupo por género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	21	46,7	46,7
	Femenino	18	40,0	86,7
	Otro	6	13,3	100,0
	Total	45	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la distribución del grupo por género predomina la representación masculina con un 46,7%, seguida por el grupo femenino (40,0%) y, en menor proporción, los participantes que se identifican como “otro” con el 13,3%, lo que representa un reflejo de la gran diversidad de

género dentro de la población de estudio. Este elemento es reflejado de igual forma en el trabajo realizado por Arcos *et al.* (2023), quienes resaltan la importancia de una inclusión educativa en la que deben contemplarse no solo los aspectos académicos, sino también una alta diversidad de identidades en cada estudiante, garantizando de esa forma equidad y respeto.

Asimismo, Varguillas *et al.* (2021), quienes resaltan la importancia de realizar un reconocimiento y valoración de la gran pluralidad de identidades dentro de cada uno de los procesos educativos, lo que asegura que cada persona pueda sentirse incluida y representada. Por otro lado, para Yanchaluisa *et al.* (2024), esta inclusión dentro de la diversidad de género es uno de los elementos que contribuye a la construcción de diferentes ambientes de aprendizaje en las que se garantiza la equitatividad y participación, fomentando de esa manera la motivación y la participación activa de todos los estudiantes que se desenvuelven en los diferentes contextos, independientemente de su identidad.

En conjunto, todos los autores sugieren que la distribución dentro de los resultados observados no solo constituye un aporte importante de información demográfica, sino que revela la necesidad de diseñar estrategias inclusivas más sensibles con una diversidad de género bajo todo el contexto educativo.

Dentro de la distribución del grupo se evidencia que la totalidad de los 45 participantes pertenecen a la jornada matutina, siendo un reflejo de una muestra homogénea que limita la posibilidad de realizar diferentes comparaciones entre los turnos existentes y que forman parte de las jornadas académicas (Tabla 3).

Tabla 3

Distribución del grupo por jornada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Matutina	45	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La distribución del grupo evaluado por jornada demostró que todos se desarrollan bajo el contexto matutino, dando homogeneidad a sus respuestas sin la posibilidad de realizar comparaciones entre distintos turnos académicos. Lo que coincide con lo expuesto por Hernández (2021), quien advierte que una selección de participantes bajo las técnicas no probabilísticas puede generar limitaciones para alcanzar una adecuada representatividad de ciertas variables. Además, Calle (2023), destaca que, en las diferentes investigaciones realizadas de corte transversal, la homogeneidad de la muestra en ciertas características permite hasta ciertos niveles facilitar el análisis interno de la variable principal; sin embargo, restringe la generalización de los diferentes resultados para ser usados en contextos más amplios.

Por otro lado, Manterola *et al.* (2023) señalan que, aunque pueda presentarse una consistencia de la muestra esta permite un control más preciso de los factores internos del estudio,

bajo una ausencia de diversidad en la jornada académica, se puede desarrollar un patrón durante la interpretación de las respuestas sobre la efectividad de las prácticas educativas y de inclusión, lo que limita el proceso de comparación con estudiantes de otros turnos. Para este conjunto de estudios, se sugiere que la uniformidad que debe ser observada puede ser considerada como un factor que condiciona no solo la validez interna sino también la aplicabilidad externa de los hallazgos del estudio.

La distribución para el nivel educativo encontrado dentro del grupo de estudio se encuentra en básica media, lo que es un indicio de la homogeneidad total para la variable seleccionada, asegurando que cada uno de sus resultados obtenidos correspondan a un mismo nivel formativo (Tabla 4).

Tabla 4

Nivel educativo del grupo de estudio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Básica media	45	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La distribución del nivel educativo dentro del grupo de estudio coincide con lo expuesto y señalado por Hernández (2021), quien advierte que en el desarrollo de un muestreo no probabilístico se puede limitar la variabilidad de un conjunto de características de la muestra, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Por su parte, Calle (2023) enfatiza que la consistencia en variables clave permite un análisis más controlado para el desarrollo del estudio. Además, Arcos *et al.* (2023) señalan que comprender la homogeneidad de los grupos es fundamental en investigaciones sobre inclusión educativa, ya que puede facilitar la identificación de una manera más precisa cómo las prácticas inclusivas impactan a un determinado nivel educativo específico, pero al mismo tiempo limita la extrapolación de los hallazgos a otros contextos educativos o niveles académicos.

En el análisis de fiabilidad realizado mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Tabla 5) arrojó un valor de .973, lo que es un buen indicador en el nivel de consistencia interna excelente entre los diferentes ítems para el instrumento aplicado, lo que es un reflejo de que cada una de las preguntas utilizadas para medir la variable presentan una alta correlación entre sí, esto a su vez garantiza que el cuestionario es confiable y oportuno para evaluar de una manera coherente todo el constructo planteado en el estudio así como lo enfatizan (Chacma y Chávez, 2021).

Este hallazgo coincide con lo expuesto por Calle (2023), quien enfatiza en la importancia de un valor de alfa Cronbach superior a .90 (Alfa = 0.973) reflejando así la confiabilidad y el uso adecuado para investigaciones cuantitativas, asegurando de esa forma la validez interna de las mediciones. Asimismo, Hernández (2021) resalta que la importancia de que cada uno de los ítems sean consistentes para que cada resultado obtenido sean reproducible y representativo bajo el contexto estudiado, sobre todo en aquellos estudios que buscan evaluar diferentes percepciones y

prácticas inclusivas. Así como lo argumentan Arcos *et al.* (2023) y Buitrón *et al.* (2023), quienes destacan la necesidad de cada uno de los instrumentos sólidos que permitan el análisis de las variables relacionadas con la inclusión educativa de manera fiable.

La prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Tabla 5) obtiene un valor de 0,906; el cual es considerado excelente, lo que evidencia que la matriz de correlaciones es adecuada para alcanzar a realizar un análisis factorial. De igual manera, la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ($p < 0,001$), confirmando que existe una correlación suficiente entre los ítems para proceder con la reducción de las diferentes dimensiones. En conjunto, cada uno de estos resultados respalda la pertinencia y toda la solidez estadística del análisis factorial durante la presentación, tal como asegura (Chacma y Chávez, 2021; Calle, 2023; Manterola *et al.*, 2023).

Tabla 5

Prueba de KMO y Barlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,906
Prueba de esfericidad de Bartlett	
gl	190
Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la varianza total (Tabla 6) que es explicada por la muestra siendo el primer componente presenta un auto valor de 13,773, representando el 68,86% de la varianza, mientras que el segundo componente, con un auto valor de 1,125, explica hasta un 5,63%, lo que da un acumulado entre ambos componentes del 74,49% de la varianza total. Este resultado reafirma que la mayor parte de la información que está contenida en los diferentes ítems del instrumento están concentrados en el primer factor, evidenciando de esa forma una fuerte unidimensionalidad en la estructura del cuestionario, aunque con la presencia del segundo componente se alcanza un aporte del porcentaje adicional que podría ser considerado como un factor secundario de menor peso. Estos hallazgos son similares y refuerzan la idea señalada por Arcos et al. (2023), quienes destacan que en el desarrollo de estudios educativos es frecuente que los instrumentos presentan una alta consistencia interna estén representados por un componente dominante en donde se concentra la mayoría de la varianza, lo que garantiza la validez de la interpretación de los factores subyacentes.

Tabla 6
Varianza total explicada

Varianza total explicada									
Componen te	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	% acumulad o			% acumulad o			% acumulad o		
	Total	% de varianza	acumulad o	Total	% de varianza	acumulad o	Total	% de varianza	acumulad o
1	13,77	68,863	68,863	13,77	68,863	68,863	12,30	61,506	61,506
3				3			1		
2	1,125	5,625	74,488	1,125	5,625	74,488	2,596	12,981	74,488
4	,829	4,147	78,635						
5	,681	3,405	82,040						
6	,517	2,585	84,625						
7	,459	2,295	86,920						
8	,414	2,071	88,991						
9	,394	1,968	90,959						
10	,285	1,426	92,385						
11	,246	1,230	93,615						
12	,224	1,120	94,735						
13	,212	1,062	95,798						
14	,188	,942	96,740						
15	,150	,750	97,490						
16	,125	,627	98,117						
17	,119	,597	98,715						
18	,100	,501	99,216						
19	,070	,350	99,566						
20	,045	,225	99,791						
	,042	,209	100,000						

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

En la matriz desarrollada (Tabla 7, Figura 1) el componente número 1 agrupa la mayoría de los ítems desarrollados desde la pregunta 1 a la 19, con la mayoría de las cargas superiores al 0,67, lo que sugiere que cada una de las dimensiones teóricas establecidas (ambiente inclusivo, los apoyos pedagógicos, recursos psicosociales, las participaciones motivaciones y resultados percibidos) alcanzan una convergencia de único factor común que garantiza y se percibe como una adecuada efectividad en la percepción de todas las prácticas inclusiva realizadas. Este componente alcanza a agrupar todos los ítems que reflejan el ambiente inclusivo, la calidad de los apoyos educativos, los servicios psicosociales, las motivaciones y resultados que son percibidos bajo un constructo coherente que van hacia el reflejo de la efectividad y la integridad de todas las prácticas inclusivas.

Estos resultados validan los patrones de respuesta que son respaldados por Buitrón et al., (2023); Arcos *et al.* (2023); Yanchaluisa *et al.*, (2024), en donde existe convergencia para los

constructos obtenidos como una adecuada efectividad la cual es percibida como un proceso de inclusión gracias a las prácticas realizadas.

El segundo componente está representado únicamente por el ítem correspondiente a la satisfacción total, la cual no se observa integrada dentro del mismo conjunto de factores del componente 1 de manera independiente, lo que actúa como una de las medidas más generales o globales que sintetizan la valoración de cada uno de los estudiantes encuestados. Para Varguillas *et al.* (2021) y Calle (2023), este factor que se comporta como manera independiente válida la existencia de una percepción de inclusión como medida complementaria que alcanza a sintetizar las percepciones globales del grupo de estudiantes evaluado. El conjunto de resultados confirma la solidez y toda la consistencia interna del instrumento, resaltando la importancia de haber sido diseñado bajo múltiples dimensiones, en la práctica, cada uno de los ítems son integrados, lo que asegura la validez de su aplicación y de los análisis realizados (Chacma y Chávez, 2021; Manterola *et al.*, 2023).

Todos los ítems se comportan como una sola dimensión unitaria muy firme y consistente, siendo la satisfacción global que funciona como un elemento o variable resumen como un segundo factor independiente.

En la distribución de las dimensiones planteadas, los resultados reflejan:

Para el ambiente y clima inclusivo correspondiente a las primeras 4 preguntas, presenta una carga entre el 0,677 y el 0,803, lo que es un indicador de la gran relación existente y la consistencia del factor, esto a su vez lleva a una percepción de respeto, seguridad e interés para poder expresar un constructo de manera coherente.

Dentro del apoyo pedagógico y cada una de las adaptaciones, correspondientes a las preguntas del 5 al 8, se observaron unas cargas que van a valores de 0,695 hasta un 0,924 para el componente 1, lo que es una representación muy alta e indicador de que los elementos como los apoyos realizados a través de las explicaciones realizadas de manera adicional, el material didáctico que es adaptado, diferentes actividades y algunos tutoriales son bien integrados y percibidos de manera homogénea como un solo bloque.

Para el caso de los recursos y servicios utilizados para el apoyo psicosocial que fueron medidas por las preguntas 9 a la 12, se encontraron valores de 0,756 al 0,838 para el primer componente, reflejando la alta relación de las variables evaluadas y toda la percepción obtenida para el apoyo institucional.

Dentro de la participación y la motivación que fueron evaluadas con las preguntas 13 hasta la 16 los valores obtenidos se encontraron entre el rango de 0,829 al 0,868 para el componente 1, las altas cargas son buen indicador de que existe una adecuada motivación, participación y un sentido de pertinencia agrupada de buena manera para demostrar que el clima es inclusivo.

Para los resultados percibidos correspondientes a las respuestas obtenidas en las preguntas 17 a la 19, se encontraron dentro de los rangos 0,778 y 0,877 para todo el componente 1, lo que evidencia un conjunto de mejoras a nivel académico, para las autoestimas y las continuidades de los estudios de manera alineada y con la efectividad de todas las prácticas bajo el contexto inclusivo.

Con la satisfacción global que solo estaba formada por el ítem 20 con un valor de 0,899 conforma de manera solitaria el componente 2, lo que respalda la satisfacción general, sin agruparse con el resto de los ítems, alcanzando a representar una dimensión de manera independiente que permite medir la percepción de manera global de los distintos factores específicos para la inclusión. Sugiriendo a su vez que algunos de los estudiantes valoran estos hechos de forma separada a cada una de las experiencias concretas para el apoyo y la motivación.

Todos los pesos superiores al 0,7 validan la consistencia interna y la buena estructura de los ítems implementados dentro de cada una de las dimensiones seleccionadas. Este patrón de resultados permite capturar una serie de experiencias específicas de la inclusión planteada y realizada dentro de la institución de manera válida y confiable.

Tabla 7

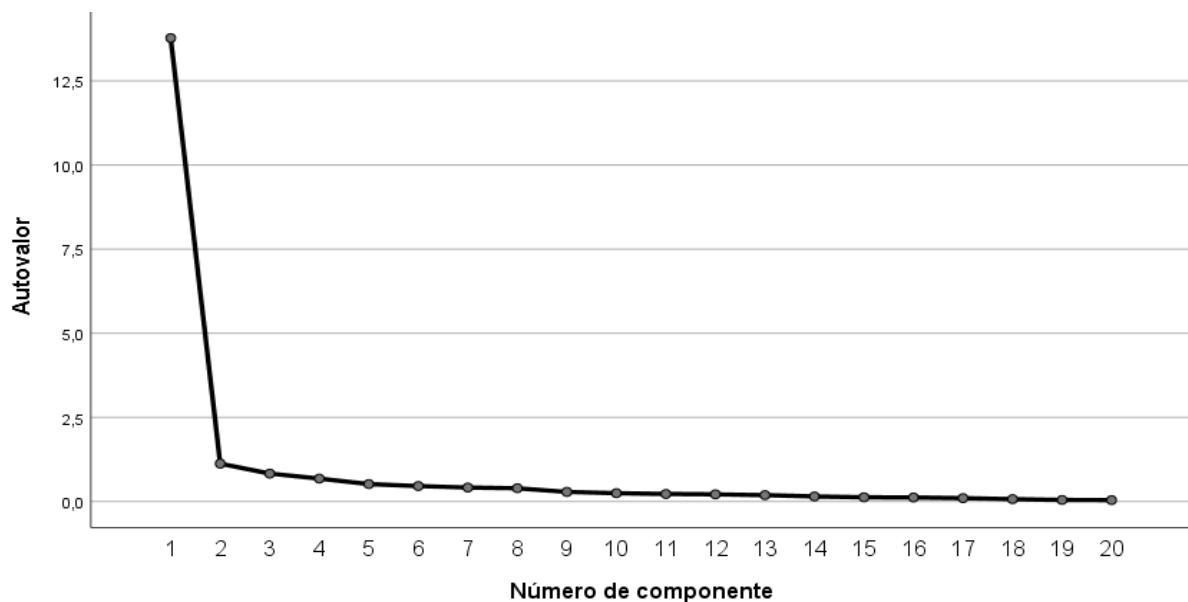
Matriz de componente rotado

	Componente	
	1	2
P1AC	,803	
P2AC	,773	
P3AC	,677	
P4AC	,792	
P5AP	,695	
P6AP	,924	
P7AP	,825	
P8AP	,721	
P9RS	,802	
P10RS	,756	
P11RS	,838	
P12RS	,819	
P13PM	,844	
P14PM	,829	
P15PM	,868	
P16PM	,839	
P17RP	,785	
P18RP	,877	
P19RP	,778	
P20SG	-,899	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1

Gráfico de sedimentación



Fuente: Elaboración propia.

Es así como se reflejan las siguientes características:

- El conocimiento y aplicación de las prácticas inclusivas, que son demostradas con el conjunto de respuestas, las cuales son el reflejo de que los docentes entienden la importancia de este conjunto de herramientas para garantizar la participación de todos los estudiantes en función de cada una de sus capacidades, mediante una serie de ajustes, actividades, para el grupo heterogéneo y todos los materiales diferenciados, evidenciando de esa forma el conocimiento consistente y su aplicación de manera concreta dentro del aula.
- Las estrategias utilizadas e implementadas por los docentes reflejan las adaptaciones curriculares, la diferenciación de los materiales, el uso de TIC que validan los esfuerzos que buscan ser realizados para atender la diversidad de una manera práctica para el grupo de estudiantes e incluso personalizada de manera eficaz.
- Para la percepción de la efectividad y los resultados obtenidos la mayoría de los estudiantes alcanzan a percibir que las prácticas usadas para la inclusión están funcionando de manera adecuada, lo que es un reflejo de la participación activa, motivación y la mejora académica de todos los estudiantes, sin embargo, bajo este contexto incluso los estudiantes rezagados se pueden sentir identificados, ya que ameritan una serie de apoyos adicionales y un seguimiento específico.
- Existe una formación acompañada de los diferentes recursos, lo que garantiza que los diferentes docentes asistan a seminarios, talleres e incluso asesorías, buscando de esa forma

mantenerse actualizados con diferentes herramientas (materiales, tecnologías) para cubrir cada una de las necesidades y la diversidad estudiantil.

- Como desafíos y necesidades han sido identificados la falta de tiempo para mejores planificaciones, el manejo de grupos grandes y su posible resistencia a las nuevas implementaciones metodológicas, por lo que los apoyos adicionales son indispensables, incluyendo las tutorías personalizadas, los diferentes materiales que deben ser adaptados y el acompañamiento psicosocial.
- El impacto psicosocial y el clima institucional que fortalecen cada una de las prácticas inclusivas, la autoestima de los diferentes grupos de estudiantes e incluso su motivación y participación. Este clima colaborativo entre los docentes, directivos y todo el personal de apoyo se realiza de una manera positiva, acompañado de una adecuada comunicación y coordinación.
- Los procesos de inclusión deben estar enfocados en las constantes capacitaciones docentes, así como también, las adaptaciones de cada uno de los recursos y las constantes evaluaciones periódicas que garanticen de esa forma la equidad y sostenibilidad dentro de los procesos de atención a toda la diversidad.

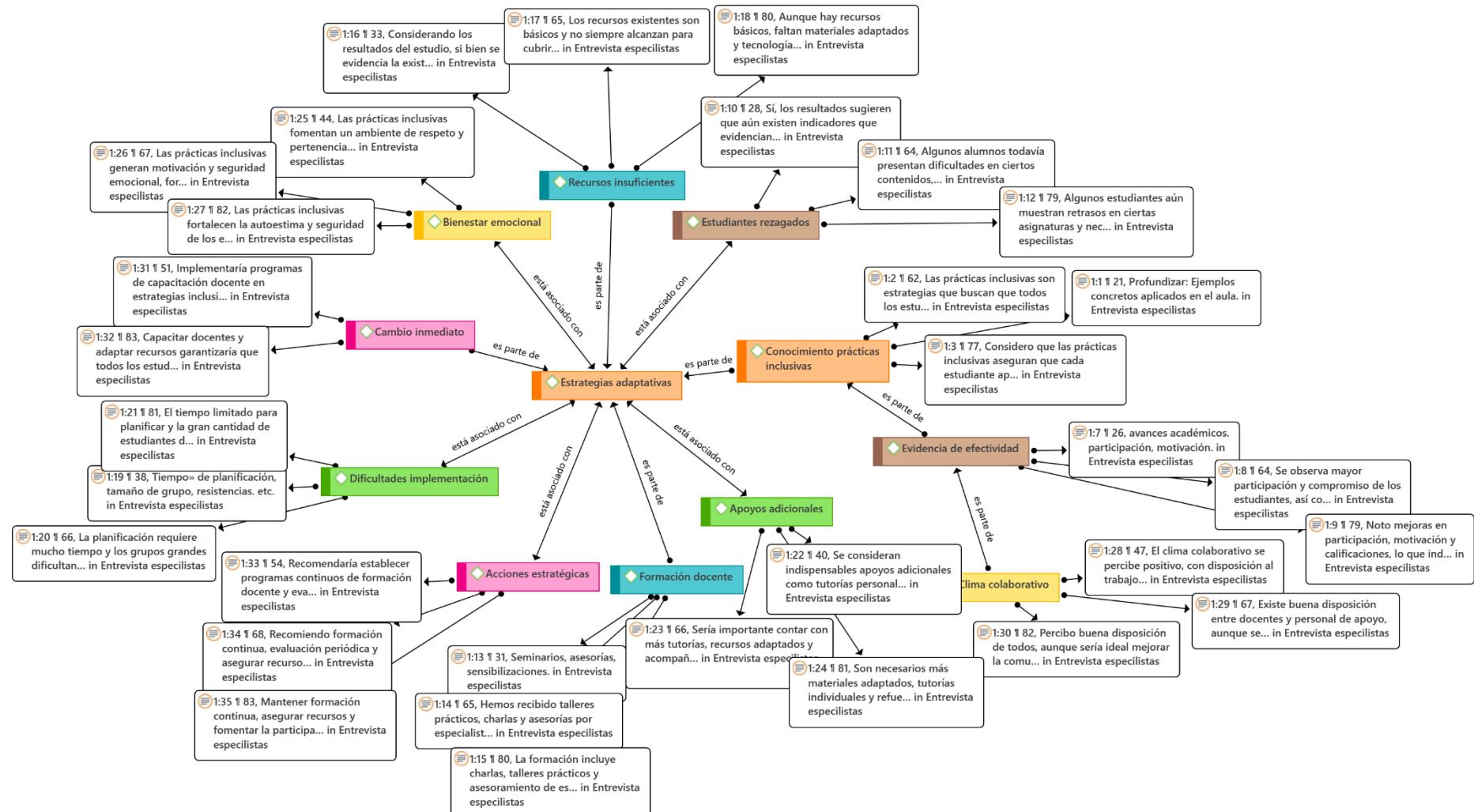
En la Figura 2, se observa los elementos caracterizados por los especialistas durante el proceso de la entrevista quienes enfatizan en la importancia de la disponibilidad de los recursos, de una reducción en las barreras estructurales y del fortalecimiento del clima colaborativo, cuya inclusión amerita cada elemento académico y socioemocional con estrategias sostenibles, de allí que sea importante:

- Se entiende la importancia de las prácticas inclusivas según las capacidades de cada grupo e incluso de cada estudiante, para lo que se deben realizar ajustes y dinámicas que favorecen toda su heterogeneidad, lo que garantiza una percepción amplia a nivel práctico y no solo teórico.
- Para la aplicación de las estrategias adaptativas se mencionan TIC, materiales diferenciados, relacionados con la constante formación docente y cada apoyo adicional que demanda el grupo de estudiantes.
- Se evidencia una efectividad en todos los avances académicos, de motivación y participación para cada una de las calificaciones en función de la reducción de rezagos, el bienestar emocional y toda la valoración de cada uno de los apoyos adicionales.
- Existe un rezago de los apoyos adicionales que deben ser diferenciados, a través de la vinculación de las estrategias adaptativas y con la insuficiencia de los recursos, mostrando de esa forma la posible brecha existente entre lo ideal y lo real.

- Para la formación docente se reconoce la existencia de un conjunto de talleres, seminarios y asesorías, pero también la necesidad de una capacitación continua por las diferentes prácticas.
- Existe una relación con todo el cambio inmediato que se realiza como una acción prioritaria buscando de esa forma la mejora del clima colaborativo, siendo la formación docente el motor que sostiene este tipo de técnicas.
- Existe una serie de limitaciones y barreras que se deben al tiempo insuficiente, el tamaño de algunos grupos de estudiantes grandes, la resistencia metodológica e incluso la escasez de algunos recursos humanos, materiales y tecnológicos.
- Es importante el bienestar emocional y todo el clima colaborativo que se desarrolle dentro de la institución, dándole un sentido de pertenencia, coordinación y comunicación para cada una de las metas que son planteadas dentro de la institución.
- Las acciones inmediatas y sostenibilidad, con un conjunto de cambios inmediatos para las mayores capacitaciones y adaptaciones de todos los recursos, con un conjunto de acciones estratégicas que van de la mano con la formación continua, las evaluaciones periódicas y la dotación de suficientes recursos, conectando de esa forma todos los recursos, metas, acciones.

Figura 2

Diagrama del análisis de las entrevistas a especialistas



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Las prácticas inclusivas que han sido implementadas dentro de la Unidad Educativa PCI Jaime Roldós Aguilera del cantón Alausí, Ecuador, durante el periodo enero–mayo 2025, se caracterizan por un alto nivel de efectividad percibida, lo que es un reflejo de la integración de cada uno de los estudiantes dentro ambiente escolar, el acceso a determinados apoyos académicos, recursos psicosociales, una adecuada participación a las actividades académicas y los diferentes resultados obtenidos, mostrando de esa forma la polarización en las percepciones estudiantiles producto de la homogeneidad del grupo de estudiantes seleccionados (nivel educativo y jornada), limitando así la posibilidad de contrastar experiencias más diversas y generales hacia otros contextos.

La satisfacción global de los estudiantes se manifestó como dimensión independiente, la cual estuvo diferenciada de los demás factores que componen una efectividad inclusiva. Este hallazgo sugiere que, si bien el conjunto de prácticas inclusivas garantiza resultados tanto académicos como psicosociales, la valoración realizada por los estudiantes también estuvo influída por factores externos, como la motivación individual, el apoyo familiar y el clima institucional. En cuanto al rol desarrollado por el docente, fue identificada la aplicación de estrategias que son inclusivas de forma constante y comprometida, a través del uso de adaptaciones curriculares, TIC, tutorías e incluso materiales que permiten favorecer la motivación y autoestima de cada estudiante. Sin embargo, para que estos elementos garanticen la sostenibilidad y una adecuada equidad en cada una de las prácticas implementadas, es importante fortalecer los diferentes recursos disponibles, ampliando así la capacitación continua del profesorado, lo que favorecerá la superación de limitaciones vinculadas con elementos como la falta de tiempo de planificación, la atención a grupos numeroso y un mayor acompañamiento a nivel institucional.

En síntesis, los diferentes resultados evidencian a nivel institucional una base sólida para el desarrollo de toda una educación inclusiva y efectiva; sin embargo, debe garantizar eliminar limitantes relacionadas con la dotación de los recursos, la reducción de barreras estructurales y la consolidación de los procesos para la formación permanente de cada docente. Este conjunto de mejoras repercutirá sobre el rendimiento académico, la autoestima, la participación e incluso la motivación de una manera equitativa y sostenible.

REFERENCIAS

- Ancaya, M., Távara, C., & Yarin, A. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Arcos, N., Garrido, M., & Balladares, J. (2023). *Publication: La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas*. [Tesis de Grado, Centro de Investigación ALAC], Repositorio Institucional unex. Retrieved from <https://dehesa.unex.es/entities/publication/11659980-acdb-4c14-9a8d-3dbeaea4e296>
- Buitrón, P., Rivadeneira, J., Suasti, W., Garrido, O., Álvarez, S., & Meneses, E. (2023). Estrategias de sensibilización que fomentan inclusión en la asignatura de Educación Física en las Unidades Educativas Públicas de la ciudad de Ibarra. *Revista Ecos De La Academia*, 9(17), 35–54. doi: <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i17.746>
- Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación Y Sociedad*, 21(1), e033. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363>
- Chacma, E., & Chávez, T. (2021). Investigación cuantitativa: buscando la estandarización de un esquema taxonómico. *Revista médica de Chile*, 149(9), 1382-1383. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872021000901382>
- Coral, M., Pinela, F., & Chong, I. (2020). Principios éticos sustentados por la Declaración de Helsinki en un Proyecto Integrador de Saberes sobre vacunación inmunidad al virus de hepatitis B en estudiantes y personal universitario del área de la salud. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 186-202. doi:10.23857/dc.v6i4.1616
- Ecuador, M. d. (2024). *Ministerio de Educación fortalece la inclusión educativa en Ecuador*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-fortalece-la-inclusion-educativa-en-ecuador/?utm_source=chatgpt.com
- Flores, E., Flores, S., Flores, & Ana. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(1), 1-13. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9541055>
- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. *Liberabit*, 23(1), 39-56. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P., & Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31. doi: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlang=es
- Herrera, J., & Guevara, G. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 443-463. doi: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- Laitón, E., Gómez, S., Sarmiento, R., & Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. doi: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- Manterola, C., Hernández, M., Otzen, T., Espinosa, M., & Grande, L. (2023). Cross Section Studies. A Research Design to Consider in Morphological Sciences. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146-155. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146>
- Muntaner, J., Mut, B., & Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. doi: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Paladines, Y., & Agramonte, R. (2024). La Inclusión escolar. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1-12. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709681>
- Quesada, M. (2017). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. doi: <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Traver, S., & Moliner, O. (2023). Hacia un rol transformador del asesor/a ante las nuevas políticas en educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 65-81. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38887>
- Varguillas, C., Urquiza, A., Bravo, P., & Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(1), 180-195. doi: <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.12>
- Vinces, M., & Barreto, M. (2023). Las adaptaciones curriculares y su aplicabilidad para la educación inclusiva en el cantón Santa ana 2020. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*,

13(2),

93-112.

Obtenido

de

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/567>

Yanchaluisa, I., García, C., García, M., & Toapanta, K. (2024). La Educación Básica Fundamentos, desafíos y estrategias para el desarrollo integral del estudiante. *Ciencia Y Educación*, 5(10), 89 - 106. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13937417>