

Gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i22.1280>
elocation-id: e1280

Citación:

Díaz, D.; Cajas, W.; Guerrerro, J.; Maila, A. & Gavin, P. (2025) gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador. *Revista Ecos de la Academia*, 11(22): e1280, 1-28. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i22.1280>

Enlace al registro del repositorio Universidad Técnica del Norte:
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/13649>

Versión del documento:

Artículo de Revision (versión de publicación)

Este artículo fue evaluado mediante arbitraje doble ciego.

Creative Commons:

Esta revista está bajo una licencia de <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



© 2025 por los autores. Publicado por Editorial UTN, Ibarra, Ecuador, a través de la revista Ecos de la Academia. Este artículo es de acceso abierto y se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike (CC BY-NC-SA) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Políticas de acceso y reuso

La Revista Ecos de la Academia ofrece acceso libre, inmediato y gratuito a todos sus contenidos, sin establecer periodos de embargo ni cobrar tasas por postulación, procesamiento, diagramación o publicación. Esta política se fundamenta en el principio de que el conocimiento científico es un bien público, accesible sin restricciones financieras, técnicas ni legales.

Todos los artículos se distribuyen bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que permite copiar, distribuir, remezclar y adaptar el contenido, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a los autores, no se utilice con fines comerciales y las obras derivadas se compartan bajo la misma licencia. No se permiten restricciones legales ni tecnológicas adicionales que limiten lo que esta licencia permite.

Los autores conservan sus derechos de autor sin restricciones y pueden archivar cualquier versión del artículo en repositorios institucionales, temáticos, redes académicas o sitios personales. Ecos de la Academia promueve además la transparencia en el acceso al conocimiento, recomendando el depósito de preprints, datos y recursos complementarios en plataformas como OSF o LatRxiv. La revista asegura la preservación a largo plazo de sus contenidos mediante redes como PKP PN, LOCKSS y CLOCKSS, la adhesión a la Iniciativa para Citaciones Abiertas (I4OC), y garantiza la interoperabilidad de sus metadatos a través del protocolo OAI-PMH disponible en: <https://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/oai>.



Gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador

School Management and its Impact on the Implementation of Educational Inclusion Policies in Ecuador

Darwin Javier Díaz Suárez*

Universidad Técnica de Norte
Ibarra, Imbabura, Ecuador
javier.diaz@educacion.gob.ec
ORCID: 0009-0005-8713-9594

Wilson Iván Cajas Cajas

Universidad Estatal de Milagro
Milagro, Guayas, Ecuador
wilsonicc99@gmail.com
ORCID: 0009-0000-6933-9721

Jeniffer Pamela Guerrero Vaca

Universidad Tecnológica
Indoamérica
Ambato, Tungurahua, Ecuador
jeniffer.guerrero@educacion.gob.ec
ORCID: 0009-0002-5504-2374

Angel Rolando Maila Villa

Universidad Estatal de Milagro
Milagro, Guayas, Ecuador
angel.maila@educacion.gob.ec
ORCID: 0009-0003-2453-9529

Patricia Janeth Gavin Bautista

Instituto Superior Tecnológico
Honorable Consejo Provincial de
Pichincha
Quito, Pichincha, Ecuador
pjpgavinb@ube.edu.ec
ORCID: 0009-0005-3287-2609

Resumen

El estudio tuvo como propósito sistematizar y analizar la evidencia empírica y teórica disponible sobre la incidencia de la gestión escolar en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador. Para ello, se realizó una revisión sistemática conforme a la Declaración PRISMA 2020, registrada en la plataforma *Open Science Framework (OSF)*. Se aplicó una estrategia de búsqueda con operadores booleanos en bases de datos especializadas: *Redalyc*, *ERIC*, *SCIELO* y *Google Scholar*, lo que permitió identificar 2.680 estudios iniciales; tras un proceso de cribado riguroso, se incluyeron 18 trabajos que cumplían con los criterios de elegibilidad. La síntesis se desarrolló mediante un análisis cualitativo descriptivo e interpretativo. La calidad metodológica se evaluó mediante herramientas estandarizadas: *MMAT* para estudios mixtos, *STROBE* para investigaciones cuantitativas no aleatorizadas y *AMSTAR-2* para revisiones sistemáticas. Los hallazgos se organizaron en cinco dimensiones: liderazgo pedagógico y gobernanza, formación docente y recursos humanos, infraestructura y accesibilidad, cultura organizacional y clima escolar, y monitoreo y mejora continua. Los resultados muestran que, aunque existen avances normativos y prácticas emergentes de liderazgo transformacional, persisten limitaciones en la capacitación docente, en la dotación de recursos adaptados y en los mecanismos de evaluación inclusiva. Se concluye que la gestión escolar es un factor decisivo para traducir el marco legal inclusivo en prácticas sostenibles, pero aún requiere de modelos de gobernanza más flexibles, formación docente continua y recursos suficientes para consolidar procesos efectivos de inclusión.

Palabras clave: Ecuador; formación docente; gestión escolar; inclusión educativa; políticas educativas

Revisión/Review

Financiación / Fundings
Sin financiación

Correspondencia / Correspondence
javier.diaz@educacion.gob.ec

Recibido / Received: 24/06/2025
Revisado / Revised: 01/07/2025
Aceptado / Accepted: 23/09/2025
Publicado / Published: 30/09/2025

Cita recomendada:

Díaz, D.; Cajas, W.; Guerrero, J.; Maila, A. & Gavin, P. (2025) gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador. *Revista Ecos de la Academia*, 11(22): e1280, 1-28. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i22.1280>

DOI: <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i22.1280>
elocation-id: e1280

ISSN

Edición impresa: 1390-969X
Edición en línea: 2550-6889



Abstract

This study aimed to systematize and critically analyze the empirical and theoretical evidence on how school management influences the implementation of inclusive education policies in Ecuador. A systematic review was conducted following the PRISMA 2020 Statement, with the protocol registered on the Open Science Framework (OSF). Boolean search strategies were applied in databases such as Redalyc, ERIC, SCIELO, and Google Scholar, identifying 2,680 initial studies. After a rigorous screening process, 18 studies met the inclusion criteria. Evidence was synthesized through a qualitative descriptive and interpretative analysis. Methodological quality was assessed using standardized tools: MMAT for mixed-methods studies, STROBE for non-randomized quantitative studies, and AMSTAR-2 for systematic reviews. The findings were organized into five dimensions: pedagogical leadership and governance, teacher training and human resources, infrastructure and accessibility, organizational culture and school climate, and monitoring and continuous improvement. Results indicate that while Ecuador has a solid legal framework and emerging practices of transformational leadership, significant challenges remain in teacher training, provision of adapted resources, and inclusive evaluation mechanisms. The study concludes that school management plays a decisive role in translating legal frameworks into sustainable practices, but requires more flexible governance models, ongoing teacher development, and adequate resources to consolidate inclusive processes.

Keywords: Ecuador; educational policies; inclusive education; school management; teacher training

Introducción

Actualmente, la educación inclusiva se consolida como un paradigma fundamental de las políticas educativas, mucho más que un enfoque puramente pedagógico, un derecho humano esencial y un pilar para la creación de sociedades equitativas. Empero, la diversidad dentro de las aulas, en un país pluricultural como Ecuador y extendida por desplazamientos migratorios, tanto internos como externos plantea desafíos y oportunidades para el sistema educativo. Comprender cómo estas dinámicas impactan la enseñanza y el aprendizaje, así como la cohesión social y el proceso de desarrollo individual de los estudiantes, es esencial para contribuir a la creación de una sociedad más justa e inclusiva.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994, dio un gran impulso a la educación inclusiva. Más de 300 representantes de 92



gobiernos y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca (España) para promover la realización del objetivo de Educación para Todos. Examinaron los principales cambios de política necesarios para promover la educación inclusiva, a saber, permitir que las escuelas atiendan a todos los niños, en particular a aquellos con necesidades educativas especiales. (UNESCO, 2024, pág. 4).

En este contexto, la gestión escolar es un factor clave, actuando como el componente que conecta las políticas nacionales con las prácticas diarias en las escuelas. Según Garzón et al., (2024) "la gestión escolar se refiere al conjunto de acciones y procesos que se llevan a cabo en una institución educativa para lograr los objetivos y metas establecidas, así como para asegurar el funcionamiento efectivo y la calidad de la enseñanza-aprendizaje." (pág. 5). No obstante, en Ecuador, el estudio de la relación entre los modelos de gestión escolar y la implementación efectiva de políticas inclusivas ha sido poco explorado en la literatura científica.

Ecuador cuenta con un marco legal progresista, iniciado por la Constitución de la República del Ecuador (2008), marcó un punto de inflexión al reconocer a Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional, estableciendo bases sólidas para el desarrollo de políticas educativas inclusivas. Consecutivamente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), y la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021), han consolidado un marco legal progresista que consagra principios como la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la atención a la diversidad como ejes estructurantes del sistema educativo.

En este sentido, resulta imprescindible sistematizar y analizar críticamente la evidencia existente sobre cómo los distintos aspectos de la gestión escolar, liderazgo, cultura organizacional, procesos administrativos, formación docente, entre otros aspectos; inciden en la operacionalización de las políticas de inclusión educativa en las instituciones del país. Para lo cual, la presente revisión sistemática (RS) se propone responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo inciden los modelos y prácticas de gestión escolar en la implementación efectiva de políticas de inclusión educativa en Ecuador?
- ¿Qué factores facilitan u obstaculizan este proceso?
- ¿Qué buenas prácticas pueden identificarse en el contexto ecuatoriano?

Los hallazgos contribuirán significativamente a la comprensión de los componentes que facilitan la traducción de las políticas inclusivas en prácticas institucionales efectivas, aportando evidencia para la toma de decisiones en distintos niveles del sistema educativo.



Metodología

La presente RS fue desarrollada siguiendo los lineamientos del método *PRISMA* 2020, que es un acrónimo de “Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses”, que en español quiere decir: “Elementos de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis”. De acuerdo con Chocobar y Remy (2025), esta metodología “ayudan a estructurar de manera rigurosa la identificación, selección, evaluación y síntesis de la evidencia con el objetivo de garantizar que los informes de revisiones sistemáticas sean transparentes, completos y reproducible” (pág.5). La síntesis de la evidencia se realizó mediante un análisis cualitativo descriptivo e interpretativo de los hallazgos de los estudios primarios identificados, sin la aplicación de técnicas de metaanálisis para la agregación estadística de resultados cuantitativos. El protocolo de la revisión fue registrado previamente en la plataforma *Open Science Framework (OSF)* con el identificador DOI 10.17605/OSF.IO/3Z94F, a fin de garantizar la transparencia metodológica y prevenir la duplicación de esfuerzos.

Se estableció como criterios de inclusión estudios empíricos o teóricos que aborden la relación entre gestión escolar y políticas de inclusión educativa en Ecuador, investigaciones publicadas entre enero de 2023 y marzo del 2025, ya sean artículos publicados en revistas académicas indexadas, tesis doctorales, o libros en español e inglés del sistema educativo ecuatoriano. Así mismo, como criterio de exclusión no se tuvieron en cuenta estudios que aborden la inclusión educativa sin relación con aspectos de gestión escolar, trabajos académicos sin revisión por pares, estudios centrados en educación superior e investigaciones que no incluyan datos o estudios que no se enfoquen específicamente en el sistema educativo ecuatoriano.

Se realizó una consulta de diversos motores de búsqueda y bases de datos de acceso libre, de varias herramientas citas por Bayamón et al., (2022) se eligieron las siguientes herramientas principales para la extracción de estudios pertinentes: *Redalyc*, *ERIC*, *SCIELO*, y *Google Scholar*. Se optó por *Redalyc*, ya que se enfoca en producción científica de América Latina, lo que avala la inclusión de investigaciones específicas del contexto ecuatoriano en ciencias sociales y educación. Por otra parte, *ERIC*, se seleccionó por su reconocido prestigio internacional en el campo de la educación, ofreciendo amplia cobertura de temas relacionados con la gestión e inclusión educativa, lo que permite identificar literatura relevante en el contexto ecuatoriano. Se eligió *SCIELO* porque gran parte del contenido es de acceso abierto, lo que facilita la revisión y obtención de los artículos relevantes sin barreras de pago.

Finalmente, se incluyó *Google Scholar* debido a su probada capacidad para indexar una amplia gama de fuentes académicas, incluyendo aquellas publicaciones



y estudios disponibles en repositorios institucionales ecuatorianos, esta inclusión fue crucial para garantizar una cobertura lo más completa posible del panorama de investigación local. Para optimizar la eficiencia y la precisión de la búsqueda, se emplearon operadores booleanos como “AND”, “OR” y “NOT”, las cuales fueron herramientas esenciales que permitieron combinar o excluir términos de búsqueda de manera lógica para focalizar la recuperación de información. La Tabla 1 resume las estrategias de búsqueda en bases de datos para identificar literatura sobre Gestión Escolar y Educación Inclusiva en Ecuador.

Tabla 1

Ecuaciones de búsqueda por base de datos

| Plataforma | Patrón de búsqueda | Resultado |
|----------------|--|--|
| Redalyc | (“Gestión Escolar” OR “Dirección Escolar”) AND (“Inclusión Educativa” OR “Educación Inclusiva”) AND Ecuador | 49 resultados en total |
| | Los Filtros de búsqueda empelados fueron: del año 2021 al 2024; Idioma: Español e Inglés; Disciplina: Educación y Multidisciplinarias (Ciencias Sociales). País: Ecuador | 3 resultados en total |
| ERIC | Se utilizó operadores boléanos: (“Gestión Escolar” OR “Dirección Escolar”) AND (“Inclusión Educativa” OR “Educación Inclusiva”) AND Ecuador | Sin resultados |
| SCIELO | (“Gestión Escolar” OR “Dirección Escolar”) AND (“Inclusión Educativa” OR “Educación Inclusiva”) AND Ecuador | 11 resultados en total. Sin embargo, se obtuvieron 6 trabajos de Chile; 2 trabajos de Costa Rica; 1 trabajo de Bolivia; 1 trabajo de México y 1 trabajo de Brasil. No se encontraron trabajos realizados en Ecuador. |
| Google Scholar | (“Gestión Escolar” OR “Dirección Escolar”) AND (“Inclusión Educativa” OR “Educación Inclusiva”) AND Ecuador | De 2.620 resultados, tras la ecuación de búsqueda se obtuvieron 1.500 resultados |
| | Como filtro de búsqueda se aplicó a partir del 2021 | 991 resultados en total |
| | (“Gestión Escolar” OR “Dirección Escolar”) AND (“Inclusión Educativa” OR “Educación Inclusiva”) AND Ecuador NOT “educación superior”. Filtro: 2023 | Se obtuvo 384 resultados |



El proceso de cribado y selección de estudios se llevó a cabo en dos fases, inicialmente se identificaron 2680 estudios, tras la aplicación de filtros y ecuaciones de búsqueda específicas, este número se redujo a 384 investigaciones potencialmente relevantes. En la primera fase de revisión, dos investigadores evaluaron independientes los títulos y resúmenes de estas 384 investigaciones, para identificar la pertinencia preliminar de los estudios para los objetivos de la revisión, minimizando el sesgo en esta etapa inicial de descarte, con lo que se preselección de 57 estudios. Después, se consolidó meticolosa para identificar y eliminar duplicados, con lo que 25 registros únicos avanzaron a la siguiente fase. Cualquier discrepancia surgida entre los dos revisores durante esta fase fue resuelta por consenso o con la intervención de un tercer revisor. En la segunda fase, se evaluaron los textos completos de los 25 estudios preseleccionados. En esta etapa se aplicaron criterios de exclusión específicos, finalmente, 18 estudios cumplieron con todos los criterios de elegibilidad y se seleccionaron para incluirlos en la RS.

Evaluación de la Calidad Metodológica

La calidad metodológica de los estudios incluidos en el documento se evaluó mediante herramientas estandarizadas adaptadas a los diseños de investigación identificados. Para los estudios con enfoques mixtos, se aplicó la Herramienta de Evaluación de Métodos Mixtos (*Mixed Methods Appraisal Tool, MMAT*), versión 2018. "Esta herramienta está diseñada para evaluar críticamente estudios cuantitativos, cualitativos y de métodos mixtos incluidos en revisiones sistemáticas de estudios mixtos." (Hong et al., 2018, pág. 1). El motivo de elección de este instrumento fue su capacidad para afrontar la complejidad inherente a los estudios mixtos, garantizando que la combinación de enfoques aporte profundidad y rigor. Las fortalezas observadas incluyeron triangulación de los datos que se pudieron combinar durante las entrevistas, las observaciones y el análisis del documento para defender los hallazgos, así como descripciones de las estrategias de muestreo no estadístico. Sin embargo, se identificaron limitaciones, como la ausencia de análisis estadísticos formales en algunos casos y la falta de justificación explícita para priorizar un enfoque sobre otro en la integración final de resultados.

Para los estudios cuantitativos no aleatorizados con diseño transversal, se utilizó la Declaración STROBE (*Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology*). "Consiste en una lista de verificación de 22 puntos que guardan relación con las diferentes secciones de un artículo: título, resumen, introducción, metodología, resultados y discusión." (Vandenbroucke et al., 2009, pág. 1). Se optó por esta herramienta por su enfoque en puntos críticos, como la definición clara de las variables, la adecuación de las técnicas de recolección y el control de los factores de confusión. Aunque los estudios reflejaron avances respecto a la descripción de los



contextos educativos y el uso de instrumentos validados, tal como cuestionarios de tipo Likert, encontraron deficiencias metodológicas importantes. Por ejemplo, no se ajustaron análisis por variables socioeconómicas o tipos de necesidades educativas especiales, y se omitió la aplicación de diagramas de flujo para reportar pérdidas de participantes. Además, la estrategia de muestreo por conveniencia limitó la representatividad de las muestras, afectando la generalización de los resultados.

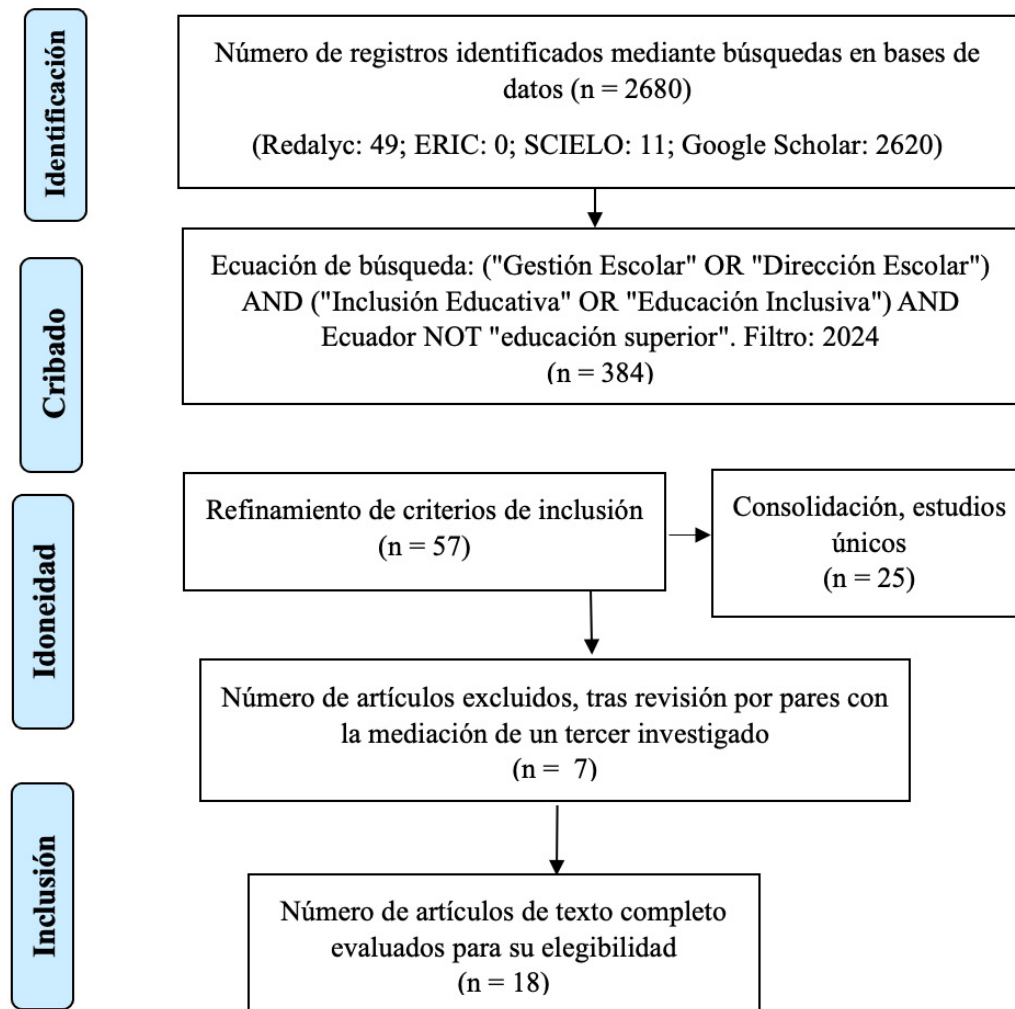
En el caso de las revisiones sistemáticas, se aplicó la Herramienta *AMSTAR-2* (*A Measurement Tool to Assess systematic Reviews*). "Se han diseñado muchos instrumentos para evaluar diferentes aspectos de las revisiones, pero existen pocos instrumentos integrales de evaluación crítica. *AMSTAR* se desarrolló para evaluar revisiones sistemáticas de ensayos aleatorizados." (Beverley et al., 2017, pág. 1). Esta elección se fundamentó en su capacidad para identificar brechas en aspectos como la protocolización previa, la búsqueda bibliográfica exhaustiva y la evaluación del riesgo de sesgo en estudios individuales. Si bien ciertos informes sobresalieron al detallar minuciosamente los entornos, métodos y hallazgos, se identificaron carencias importantes en otros estudios, como es la ausencia de planes protocolizados inscritos, búsqueda limitada a bases no especializadas y falta de análisis cuantitativo. Además, no se reportó la evaluación explícita del riesgo de sesgo de publicación ni se consideraron fuentes de financiamiento de los estudios incluidos. La gestión de referencias se realizó en Microsoft Word, complementada con archivos en Microsoft Excel para documentar estructuradamente las decisiones de los evaluadores, el consenso y las justificaciones.

Resultados

En esta sección se presenta los resultados derivados del análisis sistemático de los 18 estudios seleccionados sobre la relación entre gestión escolar e implementación de políticas de inclusión educativa en el contexto ecuatoriano. En la Figura 1 se presenta el proceso de selección de estudios en el diagrama de flujo *PRISMA*, que ilustra las distintas fases del proceso de revisión sistemática.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios



Nota. Este diagrama representa el proceso de selección de estudios según la metodología PRISMA, mostrando el total de registros identificados inicialmente y los estudios finalmente incluidos.

La gestión de referencias se realizó en Microsoft Word, complementada con archivos en Microsoft Excel para documentar estructuradamente las decisiones de los evaluadores, el consenso y las justificaciones. La extracción de datos se centró en recopilar información para un análisis cualitativo descriptivo e interpretativo, sin aplicar metaanálisis. Se utilizaron formularios estructurados para recolectar detalles sobre el estudio, características metodológicas, contexto, hallazgos clave, recomendaciones y observaciones. La extracción fue realizada de forma independiente por dos investigadores, y las discrepancias se resolvieron por consenso.



Las fuentes seleccionadas para la presente RS no identificaron estudios que se centren en la evaluación o descripción de modelos de gestión escolar específicos diseñados o aplicados integralmente para la inclusión educativa, los hallazgos de la revisión y los estudios se centraron en cómo diversos aspectos de la gestión escolar influyen en la operatividad de las políticas inclusivas. Por consiguiente, las 18 investigaciones incluidas en la presente RS se caracterizaron por su diversidad metodológica, temporal y temática. Es necesario enfatizar que, esta diversidad enriqueció el análisis, permitiendo una comprensión más profunda y multifacética de la relación entre la gestión escolar y la implementación de políticas de inclusión educativa en el contexto ecuatoriano. Las investigaciones fueron clasificadas en cinco dimensiones principales que permitieron comprender los factores que influyen en el éxito o los desafíos de la inclusión educativa a nivel de la gestión escolar en Ecuador, que se desarrollan a continuación:

Liderazgo Pedagógico y Gobernanza como Eje Central de la Inclusión Educativa

El liderazgo pedagógico y la gobernanza emergieron como la base fundamental para la construcción de sistemas educativos inclusivos en Ecuador, ejercieron la responsabilidad “los directivos escolares de dinamizar la construcción, socialización e implementación de las herramientas de gestión escolar, tales como la Propuesta Pedagógica, el Plan Educativo Institucional PEI, el Código de Convivencia y los Proyectos de Innovación.” (Mantilla et al., 2024, pág. 16). Un liderazgo efectivo implica la gestión administrativa y la capacidad de guiar a la comunidad educativa hacia una visión compartida de inclusión. Este liderazgo se observó que debía traducirse en la organización, planificación y evaluación de procesos educativos congruentes con las políticas inclusivas, impactando directamente en la calidad de los aprendizajes a nivel microcurricular.

Según Satama et al, (2024), “el liderazgo transformacional se presenta como una herramienta que permite a los líderes influir significativamente en el ambiente escolar, promoviendo una cultura de respeto, innovación y desarrollo personal.” (pág. 2). Los directivos que adoptan este enfoque inspiran a sus colaboradores hacia metas comunes, creando comunidades educativas donde cada miembro se siente valorado y apoyado. Si bien sus beneficios son notables en términos de satisfacción laboral y cambio organizacional, es importante considerar los contextos específicos, ya que estructuras rígidas o resistencia al cambio pueden limitar su efectividad. Adaptar las estrategias de liderazgo a las particularidades de cada institución se vuelve, por tanto, una necesidad para maximizar su impacto en la inclusión.

De acuerdo con Lavid et al., (2025), “resulta relevante analizar los factores estructurales, culturales y administrativos que inciden en la gestión escolar orientada



a la inclusión" (pág. 2). Por ello, se requiere un enfoque holístico y articulado en todos los niveles de gestión, promoviendo la colaboración interinstitucional, la asignación adecuada de recursos y la capacitación continua. "La Unidad de Apoyo a la Inclusión UDAI brinda soporte a las instituciones educativas para mejorar el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales de acuerdo con los lineamientos y fundamentos que se requieren para una inclusión favorable." (Arcos et al, 2023, pág. 13). La atención a la diversidad debe ser integral, abarcando las dimensiones cognitivas, afectivas y socioemocionales de los estudiantes, con un enfoque en la formación docente y la implementación de estrategias específicas en el aula. En la Tabla 2 se presentan los estudios que abordan aspectos clave de la gestión y el liderazgo en el contexto de la inclusión educativa en Ecuador.

Tabla 2

Estudios Relativos al Liderazgo Pedagógico y Gobernanza en la Inclusión Educativa en Ecuador

| Tema Autor y año | Diseño metodológico | Participantes | Enfoque temático principal |
|---|---|--|--|
| Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano desde un abordaje inclusivo Lavid et al., (2025) | Cualitativo y Descriptivo | Revisión Documental de 17 Artículos | Diversidad cognitiva y socioemocional |
| Gestión Escolar con Enfoque Inclusivo a Escalas Macro, Meso y Microcurricular: Experiencias de un Estudio de Caso Mantilla et al, (2024) | Cualitativa de estudio de caso bajo el paradigma interpretativo | 211 estudiantes, 8 docentes, 2 directivos, 8 padres de familia | Gestión escolar a través de un enfoque inclusivo |
| Liderazgo Transformacional en Entornos Educativos Inclusivos Satama et al, (2024) | Revisión teórica de literatura existente | No se menciona | Impacto del liderazgo transformacional en entornos educativos y su relación con la inclusión |
| La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. Arcos et al, (2023) | Revisión Sistemática | 27 publicaciones | Inclusión educativa y políticas en Ecuador |



En síntesis, Lavid et al, (2025), refirieron que la atención a la diversidad en Ecuador requiere la transformación de modelos pedagógicos tradicionales hacia enfoques inclusivos. Por su parte, Mantilla et al., (2024) destacaron que la gestión escolar efectiva a escalas macro, meso y microcurriculares es crucial para implementar políticas inclusivas y guiar prácticas pedagógicas. Satama et al, (2024) analizaron el papel del liderazgo transformacional en estos entornos. Finalmente, Arcos et al, (2023) señalaron que las políticas buscaron una atención integral a la diversidad, requiriendo formación docente y estrategias para superar barreras y asegurar la equidad

Capacitación Docente y Recursos Humanos para la Inclusión

Para avanzar en sistemas educativos inclusivos, las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión Educativa (UDAI), de acuerdo con Ulloa, (2024), "está constituido por un equipo multidisciplinarios de profesionales, entre los que destacan educadores especiales, psicólogos educativos, terapeutas de lenguaje etc., quienes tuvieron como propósito identificar las NEE de estudiantes." (pág. 16). Según Vallejo, (2024), citando a (Echeita et al, 2020) y (Booth y Ainscow, 2015), "coinciden en la relevancia de robustecer la capacitación del personal docente, tanto de pregrado como en ejercicio, para proveer conocimientos, destrezas y actitudes que viabilicen la implementación de prácticas educativas integradoras" (pág. 29). No solo se trata de saber cómo enseñar, sino también de tener una mentalidad abierta y sensible a las diversas necesidades de todos los alumnos. En consonancia con, Jarama y Rocano (2024) señalan "la formación docente debe fomentar la reflexión crítica sobre los obstáculos que se pueden presentar sobre la inclusión, así como impulsar una cultura institucional que valore la diversidad entre todos los actores educativos" (pág. 73). Es necesario estimular su forma de pensar y sentir, que valore la justicia, las emociones de los estudiantes y las actitudes que promueven la igualdad y la inclusión en el aula.

No obstante, la formación específica y continua en la atención a las particularidades funcionales y la utilización de metodologías y recursos educativos adaptados sigue siendo una barrera persistente (Ulloa, 2024). La evidencia sugiere que la inversión en formación especializada, particularmente en el uso de tecnologías de apoyo, es crucial para superar estas limitaciones y facilitar la integración plena de estudiantes con discapacidades (Morales et al, 2025). Esto refuerza la idea de que invertir en la formación docente especializada es una estrategia clave y necesaria para superar las barreras y avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Para la efectiva implementación de estrategias inclusivas, la formación docente debe trascender la teoría y manifestarse en la práctica áulica. Casanova, (2023)



advirtió “es importante que los educadores estén capacitados para implementar estrategias didácticas que puedan ayudar a los niños (...) a integrarse y tener éxito en el entorno educativo” (pág. 22). En este proceso, el apoyo entre colegas emergió como un facilitador crucial, tal como lo subrayó Quinteros, (2024), “se recomienda implementar estrategias que fomenten una mayor participación en actividades grupales. Actividades graduales que introduzcan el trabajo colaborativo pueden ayudar a aumentar la disposición de los estudiantes a participar activamente” (pág. 125). En otras palabras, la formación docente para la inclusión debe ser eminentemente práctica, brindando a los educadores las habilidades y el apoyo necesarios para transformar la teoría en acciones concretas que beneficien a todos los estudiantes.

Tabla 3

Estudios Relativos a Capacitación Docente y Recursos Humanos para la Inclusión

| Tema Autor y año | Diseño metodológico | Participantes | Enfoque temático principal |
|---|---|--|--|
| La educación inclusiva: formación docente para nivel inicial y preparatoria Jarama y Rocano, (2024) | Enfoque cualitativo a través de investigación documental, con alcance descriptivo y explicativo | No se menciona la participación de sujetos en este estudio | formación docente en educación inclusiva en los niveles de inicial y preparatoria en Ecuador |
| Percepción docente sobre las barreras y facilitadores de la inclusión educativa de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad intelectual en instituciones educativas del cantón Gualaceo Ulloa, (2024) | Enfoque cualitativo, diseño fenomenológico, alcance descriptivo fenomenológico, alcance descriptivo | Docentes de 3 instituciones educativas del cantón Gualaceo | Capacitación docente y recursos para inclusión educativa de estudiantes con NEE. |



| | | | |
|---|--------------------------------------|---|--|
| Psicopedagogía y educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades. Morales et al, (2025) | Mixto (cuantitativo y cualitativo) | Entre 50 y 100 docentes y entre 30 y 50 estudiantes con discapacidades | Psicopedagogía como disciplina clave para abordar la diversidad en el aula |
| Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Vallejo, (2024) | Enfoque cualitativo inductivo | 20 docentes del nivel básico | Capacitación docente y recursos para promover la inclusión educativa efectiva |
| Eficacia del trabajo colaborativo para el aprendizaje de niños de nivel medio con necesidades educativas permanentes y transitorias en una unidad educativa de Quito, 2024 Quinteros, (2024) | Diseño cuantitativo experimental | Niños de nivel medio con necesidades educativas permanentes y transitorias, docentes y padres de familia de una Unidad Educativa en Quito | Trabajo colaborativo en inclusión educativa y desarrollo socioemocional |
| Estrategias Didácticas para la Integración Educativa de niños con Déficit de Atención e Hiperactividad en Educación Básica Casanova, (2023) | metodología mixta, cualicuantitativa | 63 docentes | Gestión pedagógica relacionada con la implementación de estrategias didácticas para la integración educativa de niños con TDAH |

En resumen, la capacitación continua a docentes es fundamental para la inclusión educativa en Ecuador. Según (Jarama y Rocano, 2024; Ulloa, 2024) identifican la falta



de formación específica y continua como barrera principal. Por su parte, (Morales et al, 2025; Vallejo 2024) resaltaron la urgencia de conocimientos prácticos, estrategias didácticas que incluyan la adaptación y el uso de tecnología, y el desarrollo de actitudes inclusivas. Además de la escasez de profesionales especialistas y materiales adaptados es un obstáculo repetido. (Quinteros, 2024; Casanova, 2023) resaltaron el valor del trabajo colaborativo y la colaboración interprofesional para la integración efectiva. Es necesario mencionar que, Ulloa, (2024) mencionó el “respaldo del DECE como facilitadores clave” (pág. 2). Superar estos desafíos requiere formación integral y continua, recursos adecuados y un fuerte compromiso institucional.

Infraestructura y Accesibilidad

La infraestructura educativa como elemento crucial para la implementación de adaptaciones de acceso al currículo, debe concebirse desde una perspectiva inclusiva. Tal como señala Jami (2024), citando a (Perozo, 2020), refiere que las adaptaciones buscan “deducir o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario” (pág. 17). Esto implica eliminación de barreras arquitectónicas que dificulten la movilidad e interacción de todos los educandos, especialmente de aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a una discapacidad física.

La accesibilidad trasciende la mera infraestructura física, abarcando también los recursos materiales, personales y de comunicación, por ejemplo, de acuerdo con Gallegos et al., (2024), “mejorar su postura en la silla de ruedas, que le permita visualizar su alrededor y reconocer de manera eficaz qué es lo que pasa en su entorno. Necesita mejorar la movilidad dentro de casa, quitar ciertos objetos” (pág. 97). Estas acciones facilitan la orientación y la comprensión del entorno para estudiantes con discapacidad múltiple. Asimismo, la implementación de rincones de aprendizaje en el nivel inicial, distribuidos temáticamente alrededor del aula como señala (Loja, 2024), “los rincones de aprendizaje en las distintas aulas, los mismos que se clasifican en: psicomotricidad, lectura, plástica y el rincón del hogar. Estos rincones se trabajan por medio de una temática correspondiente y están distribuidos alrededor del aula” (pág. 36). En definitiva, la accesibilidad busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan participar activamente y desarrollar su potencial en el ámbito educativo.

En la Tabla 4 presenta la información recopilada en estos estudios subraya la importancia de considerar la infraestructura y la accesibilidad como elementos fundamentales para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Tabla 4

Estudios Relativos a Infraestructura y Accesibilidad

| Tema Autor y año | Diseño metodológico | Participantes | Enfoque temático principal |
|---|---|--|--|
| Las adaptaciones curriculares para estudiantes con dificultades de aprendizaje del subnivel elemental de educación general básica de la Unidad Educativa "San José de Poaló" del cantón Pillaro Jami, (2024) | Cualitativo con un tipo de investigación, método inductivo | 42 estudiantes, 1 psicóloga educativa y 3 docentes del | Cualitativo con un tipo de investigación, método inductivo |
| Actividades lúdicas y estereotipos de género en espacios de aprendizaje con estudiantes de Inicial I, Escuela Juan Girón Sánchez- San Fernando (2022- 2023) Loja, (2024) | Enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción | 24 niños y niñas | Actividades lúdicas para neutralizar estereotipos de género en la educación inicial. |
| Estudiantes con discapacidad múltiple: situación y propuestas educativas Gallegos et al, (2024) | Enfoque cualitativo descriptivo y explicativo, utilizando un diseño ex post-facto | Docentes, directivos, terapeutas y estudiantes de la Maestría en Educación Especial con mención en Discapacidad Múltiple | Enfoque centrado en la persona con adaptaciones curriculares, accesibilidad y participación familiar en educación inclusiva. |

En fin, la infraestructura y accesibilidad son elementos cruciales para la inclusión educativa. Según (Jami, 2024; Gallegos et al, 2024), las adaptaciones de acceso al currículo de Grado 1 implican modificar el espacio, los recursos y la infraestructura para facilitar la entrada de estudiantes con NEE. La falta de accesibilidad física, como rampas o baños adaptados, es una barrera significativa, además, la escasez de recursos materiales y tecnologías adaptadas también obstaculiza la inclusión.



Eliminar barreras arquitectónicas y realizar adaptaciones físicas como pasamanos y ascensores son esenciales para un mejor acceso. Una infraestructura y recursos adecuados son indicadores clave de atención a la diversidad. Por ejemplo, Loja (2024) destaca la implementación de rincones de aprendizaje en el nivel inicial, distribuidos temáticamente en el aula, como facilitadores para la orientación y comprensión del entorno por parte de estudiantes, particularmente aquellos con discapacidad múltiple.

Cultura Organizacional y Clima Escolar

La cultura organizacional y el clima escolar forman parte de los cimientos de la inclusión, un principio que, según Arcos y Torres (2024), “promueve la diversidad, garantiza los derechos de los niños y niñas y fomenta prácticas asertivas en lo referente a su proceso formativo ” (pág. 17). Esta perspectiva concibe a cada estudiante como un ser único, cuyas individualidades, lejos de ser obstáculos, se consideran “potencialidades para lograr el éxito y promover un aprendizaje duradero y significativo” (Ibídem). En este sentido, un clima escolar positivo se nutre de la valoración de la diversidad y el respeto por las diferencias, creando un entorno donde todos los estudiantes se sienten seguros y motivados para aprender.

La implementación de estrategias pedagógicas adecuadas es crucial en la construcción de una cultura organizacional inclusiva. Chávez y Chávez (2025) resaltan cómo “las actividades lúdicas, diseñadas con un enfoque intercultural, facilitan la comprensión de la diversidad étnica y cultural” (pág. 20). Estas actividades no solo fomentan la tolerancia y el respeto, sino que también incrementan la motivación y la participación estudiantil. En este contexto, Caiza y Claudio (2024), citando a López de Mesa Melo et al. (2013), subrayan que “los factores de interacciones sociales que se producen en las instituciones educativas para el desarrollo académico y de la convivencia (...) favorecen el desarrollo de habilidades sociales” (pág. 38). Elementos esenciales para un clima escolar armonioso y una cultura organizacional que valore la colaboración y el respeto mutuo.

A continuación, se presenta la Tabla 5, la cual resume estudios relacionados con la cultura organizacional y el clima escolar en el contexto de la inclusión educativa en Ecuador:

Tabla 5

Estudios Relativos a Cultura Organizacional y Clima Escolar

| Tema Autor y año | Diseño metodológico | Participantes | Enfoque temático principal |
|--|---|--------------------------------------|---|
| Atención a la Diversidad desde la Calidad y la Equidad de la Educación en la Primera Infancia Arcos y Torres, (2024) | Análisis documental basado en una revisión bibliográfica | 41 documentos | Educación inclusiva en la primera infancia |
| La Lúdica como una Estrategia Didáctica para una Educación Inclusiva e Intercultural en Estudiantes de 5to Año de Educación Básica en la Unidad Educativa Yaguachi Chávez y Chávez, (2025) | Métodos mixtos, combinando elementos cuantitativos y cualitativos | 17 estudiantes de entre 10 y 12 años | Promover inclusión intercultural mediante actividades lúdicas en el ámbito escolar. |
| La Interculturalidad en la Convivencia Escolar Caiza y Claudio, (2024) | Cualitativo Descriptivo Transversal | 27 (25 estudiantes más 2 docentes) | Gestión pedagógica y la convivencia escolar |

Por último, Arcos y Torres (2024) destacan su rol en promover la diversidad y garantizar derechos. Caiza y Claudio (2024) relacionan esta dimensión con la convivencia escolar y la interculturalidad. Chávez y Chávez (2025) sugieren que estrategias pedagógicas como la lúdica pueden crear un ambiente inclusivo y enriquecer el entorno de aprendizaje. Lograrlo implica transformar actitudes y creencias, valorar las diferencias y fomentar respeto y empatía. Autores como (Arcos et al., 2023; Lavid et al, 2025; Mantilla et al, 2024) coinciden en que la transformación cultural es clave para superar barreras y asegurar prácticas inclusivas.

Monitoreo, Evaluación y Mejora Continua

La necesidad de un monitoreo efectivo de las prácticas inclusivas en el contexto educativo ecuatoriano se subraya en la importancia de verificar que, “la institución desarrolle acciones para el acompañamiento pedagógico en casos específicos para la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales” (Castro et al,



2024, pág. 7), de acuerdo con los “Estándares de Calidad y Procesos Sugeridos por el MINEDUC para la Inclusión” (Ibídem). Este seguimiento recurrente es crucial para asegurar que las estrategias implementadas respondan a las necesidades particulares de los estudiantes. En relación con la mejora continua, la investigación de Resabala et al, (2024), al analizar la elaboración de adaptaciones curriculares, determinó la importancia de un “un trabajo colaborativo en el que se involucren docentes, padres de familia y especialistas en educación, debido a que el apoyo dentro del hogar es vital para que las adaptaciones curriculares funcionen de manera efectiva” (pág. 7). Lo cual implica un monitoreo conjunto de la implementación y los resultados de estas adaptaciones.

Por ende, la evaluación psicopedagógica se establece como una herramienta fundamental para la mejora continua en la atención a la diversidad en Ecuador. . De acuerdo con Resabala et al, (2024), sobre evaluación psicopedagógica como herramienta para la mejora continua refiere: “permite conocer, analizar y observar el nivel de desarrollo del proceso educativo de los estudiantes y de comportamiento con el entorno que lo rodea, para identificar las necesidades especiales y hacer el proceso correspondiente como las adaptaciones curriculares, seguimiento” (pág. 19). Este proceso evaluativo debe estar intrínsecamente ligado a los lineamientos establecidos por el MINEDUC que según Castro et al, (2024), deben “verificar que los procesos de la evaluación de los aprendizajes estén en correspondencia con las adaptaciones y/o alienación curricular” (pág. 7). Pasos esenciales para un ciclo de mejora continua en las instituciones educativas ecuatorianas.

Tabla 6

Estudios Relativos a Monitoreo, Evaluación y Mejora Continua

| Tema Autor y año | Diseño metodológico | Participantes | Enfoque temático principal |
|--|---|----------------------|--|
| Atención a la Diversidad desde la Calidad y la Equidad de la Educación en la Primera Infancia Arcos & Torres, (2024) | Análisis documental basado en una revisión bibliográfica | 41 documentos | Educación inclusiva en la primera infancia |
| Inclusión de estudiantes con NEE para la proyección laboral, en la UE “Cóndor Mirador” Ecuador, 2023 Resabala et al, (2024) | Enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo correlacional | 90 docentes | Inclusión educativa y proyección laboral de estudiantes con NEE. |



| | | | |
|--|--|--|---|
| La atención a estudiantes con trastorno del espectro autista como componente de la calidad educativa Castro et al, (2024) | Revisión sistemática de literatura científica y análisis descriptivo | No aplica, ya que el estudio es teórico y no involucra participantes directos. | Entre gestión escolar y políticas de inclusión educativa enfocándose en el Trastorno del Espectro Autista |
|--|--|--|---|

Finalmente, para garantizar la calidad de la educación inclusiva en Ecuador, el monitoreo, evaluación y mejora continua tienen un rol fundamental. De acuerdo con (Castro et al, 2024; Resabala et al, 2024), estos procesos permiten verificar que las prácticas pedagógicas, incluida la evaluación, se alineen con los enfoques inclusivos y las adaptaciones curriculares. Es decir, contribuyen a identificar barreras y limitaciones, como la falta de conocimiento sobre inclusión o la oferta educativa limitada para ciertos estudiantes. Según (Arcos y Torres, 2024; Castro et al, 2024) la mejora continua busca optimizar condiciones y recursos, desarrollar estrategias específicas y asegurar la formación docente constante. Estos mecanismos son cruciales para que la atención a la diversidad logre calidad y equidad educativa.

Discusión

La presente sección se centra en interpretar los hallazgos de la revisión de la literatura, abordando cada una de las cinco dimensiones estudiadas clave: 1) liderazgo pedagógico y gobernanza, 2) formación docente y recursos humanos, 3) infraestructura y recursos materiales, 4) cultura organizacional y clima escolar, y 5) monitoreo, evaluación y mejora continua:

Dimensión: Liderazgo Pedagógico y Gobernanza

El liderazgo escolar es un componente decisivo para que las políticas inclusivas trasciendan el plano normativo y se conviertan en prácticas sostenibles. En Ecuador, los directivos tienen la responsabilidad de dinamizar instrumentos como el PEI y el Código de Convivencia, pero estos documentos solo adquieren sentido cuando se orientan desde una visión compartida de inclusión (Mantilla et al., 2024). En línea con la teoría del liderazgo distribuido, los equipos escolares requieren procesos donde la autoridad se comparte y se construyen metas comunes. El liderazgo transformacional, identificado como motor de cohesión y cambio institucional, ha demostrado favorecer climas de respeto y aprendizaje innovador (Satama et al., 2024). Sin embargo, su efectividad depende de la capacidad de adaptación a los contextos locales, pues estructuras rígidas pueden limitar sus beneficios.



Dimensión: Capacitación Docente y Recursos Humanos para la Inclusión

La formación es un eje que define el alcance de la inclusión. Si bien existe un compromiso creciente, la revisión evidencia vacíos significativos en la capacitación sobre las NEE y diversidad funcional. Ulloa (2024) señala que las UDAI cumplen un rol esencial al identificar estas necesidades, pero sus recursos humanos resultan insuficientes frente a la demanda. Coincidiendo con Booth y Ainscow (2015), Vallejo (2024) subraya la importancia de formar a los docentes en competencias inclusivas que trasciendan lo técnico, favoreciendo actitudes y valores que promuevan la equidad. Este enfoque coincide con la propuesta de Booth y Ainscow de: *Index for Inclusion*, una guía que impulsa a los docentes a reflexionar sobre su práctica y a transformar la escuela en un espacio donde todos los estudiantes puedan aprender y participar plenamente.

Dimensión: Infraestructura y Accesibilidad

La infraestructura constituye una dimensión frecuentemente relegada, pero imprescindible para garantizar la participación plena de los estudiantes. Los estudios muestran que en muchas instituciones persisten barreras arquitectónicas y escasez de recursos adaptados, lo que contradice los principios de igualdad establecidos en la Constitución de 2008 y en la LOEI de 2011 (CRE, 2008; LOEI, 2011/2021). El DUA se presenta como alternativa prometedora, ya que plantea planificar desde el inicio materiales y actividades que contemplen la diversidad (Chávez & Chávez, 2025). No obstante, sin financiamiento suficiente, los esfuerzos del profesorado para implementar ajustes razonables quedan limitados.

Dimensión: Cultura Organizacional y Clima Escolar

La inclusión requiere una cultura institucional que legitime la diversidad como valor. Arcos y Torres (2024) sostienen que un clima positivo se construye reconociendo a cada estudiante como sujeto de derechos y potencialidades, no como un problema a resolver. Estrategias lúdicas e interculturales, como las documentadas por Chávez y Chávez (2025), han demostrado facilitar la comprensión de la diversidad étnica y cultural en el aula. Estos hallazgos dialogan con la pedagogía crítica de Freire (1997), que reivindica el reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes como condición para un aprendizaje significativo. Sin embargo, se identifican resistencias al cambio y prejuicios persistentes, lo que evidencia que la cultura inclusiva aún no se consolida en muchas instituciones.



Dimensión: Monitoreo, Evaluación y Mejora Continua

La gestión inclusiva no se limita a implementar políticas, sino también a evaluarlas con rigor. Castro et al. (2024) y Resabala et al. (2024) coinciden en que el monitoreo y la evaluación son herramientas que permiten detectar barreras y orientar ajustes curriculares. Estos procesos además de técnicos, tienen un carácter ético, pues verifican que el derecho a aprender se materialice en igualdad de condiciones. La UNESCO (2020), refuerza esta idea al destacar que la calidad educativa debe ser inseparable de la equidad. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano persisten limitaciones: no se cuenta con indicadores estandarizados ni con suficiente formación en evaluación inclusiva, lo que reduce la efectividad de estas prácticas.

En síntesis, las cinco dimensiones analizadas muestran que la inclusión educativa en Ecuador no depende solo de la existencia de un marco normativo robusto, sino de la capacidad de las instituciones para traducirlo en acciones coherentes. Liderazgo, formación, infraestructura, cultura y evaluación forman un entramado inseparable. Cuando alguna de estas piezas se debilita, la inclusión se reduce a integración parcial. El reto es avanzar hacia una gestión escolar que logre articular lo normativo con lo práctico, asegurando que cada estudiante participe y aprenda en igualdad de oportunidades.

Conclusiones

En conclusión, la presente RS de la relación entre gestión escolar y políticas de inclusión educativa en Ecuador revela tanto avances significativos como desafíos persistentes en la implementación de prácticas inclusivas. A continuación, se da respuesta a las tres preguntas que guiaron la presente investigación:

La gestión escolar que adopta un liderazgo pedagógico transformacional, facilita la operacionalización de principios como la equidad y la atención a la diversidad. Sin embargo, la RS señala que en Ecuador existe una escasa exploración en la relación directa entre modelos de gestión y la implementación de políticas inclusivas. La literatura muestra que, aunque las leyes son sólidas, en la práctica, las dificultades persisten debido a la falta de formación especializada en gestión inclusiva, recursos limitados y resistencia a cambios organizacionales. Por lo tanto, la incidencia de los modelos y prácticas de gestión escolar radica en su capacidad para organizar, planificar y evaluar procesos de manera que alineen las acciones institucionales con los principios de inclusión.

Entre los factores que facilitan la implementación de políticas de inclusión están la existencia de un marco normativo sólido, liderazgo pedagógico comprometido,



la participación de la comunidad educativa y el trabajo en equipo entre docentes y directivos. Además, la formación práctica en inclusión y la disponibilidad de recursos materiales adaptados también facilitan el proceso. Por otro lado, los obstáculos principales incluyen la falta de formación continua especializada en atención a la diversidad, escasez de profesionales con formación en NEE, recursos insuficientes, infraestructura que aún presenta barreras arquitectónicas, resistencia al cambio institucional y las dificultades para traducir las políticas en prácticas efectivas.

Entre las buenas prácticas identificadas se encuentran, la implementación de estrategias didácticas inclusivas que abarcan adaptaciones, recursos diversificados, aprendizaje colaborativo y evaluación diferenciada. Asimismo, el trabajo colaborativo entre docentes, promoviendo actividades grupales e inclusivas que aumentan la disposición de los estudiantes a participar activamente. Los enfoques pedagógicos personalizados, como el plan centrado en la persona (PCP), atienden las necesidades individuales. Finalmente, la existencia de un liderazgo transformacional en algunos entornos educativos, que inspira y moviliza a la comunidad educativa hacia una visión inclusiva.

Recomendaciones

Es fundamental que las instituciones educativas en Ecuador fortalezcan su gestión escolar para mejorar la implementación de políticas inclusivas. En el presente apartado, se presentan las recomendaciones en función a las conclusiones:

Se recomienda potenciar la formación de docentes y directivos en temas de atención a la diversidad y gestión de la inclusión, con énfasis en estrategias prácticas y uso de tecnologías. El objetivo es que las autoridades escolares puedan organizar, planificar y evaluar sus procesos administrativos y pedagógicos de manera que estén alineados con los principios de inclusión y equidad.

Se recomienda diseñar, implementar y evaluar modelos de gestión que consideren específicamente la atención a la diversidad y la inclusión. La exploración y adaptación de modelos existentes facilitaría una mayor congruencia entre las políticas públicas y las prácticas en las instituciones, promoviendo un liderazgo transformador que impulse cambios efectivos en las comunidades educativas ecuatorianas

Finalmente, se recomienda la dotación de recursos adaptados, infraestructuras accesibles y profesionales capacitados en NEE; son esenciales para reducir las barreras físicas y curriculares en las instituciones educativas. Además, fortalecer la participación comunitaria y promover un trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes, contribuiría a consolidar una cultura inclusiva y receptiva en las instituciones educativas.



Referencias bibliográficas

- Arcos Chalán, C. A., & Torres Torres, T. M. (2024). Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad de la educación en la primera infancia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7591–7610. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11956
- Arcos Proaño, N., Garrido Arroyo, C., & Balladares Burgos, J. (2023). La inclusión educativa en Ecuador: Una mirada desde las políticas educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607–6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Arias, A., Lucas, P., Terranova, E., Sánchez, D., & Saltos, E. (2025). Errores pedagógicos frecuentes al diseñar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista G-ner@ndo*, 6(1), 5186–5210.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011, 31 de marzo). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Registro Oficial Suplemento 417). https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Bayamón, C., Vega, B., & Ponce, P. (2022, agosto). *Bases de datos de libre acceso*. Caribbean University. https://www.caribbean.edu/Base_de_datos/libre_acceso.pdf
- Caiza Chicaiza, C. J., & Claudio Palacios, J. L. (2024). *La interculturalidad en la convivencia escolar* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional UTC. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/11709>
- Castro, D. P., Pulla, C. A., & Minchala Bacuilima, W. R. (2024). La atención a estudiantes con trastorno del espectro autista como componente de la calidad educativa. *Revista Universidad Israel*, 11(19), 1–15. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/ru/article/view/1119/1048>
- Chávez, R. J., & Chávez, R. M. (2025). La lúdica como una estrategia didáctica para una educación inclusiva e intercultural en estudiantes de 5.º año de educación básica en la Unidad Educativa Yaguachi. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1–20. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16862/24212>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). *Registro Oficial* 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Gallegos Navas, M., Paredes Floril, P., Gallego Condoy, M., & Duchi Bastidas, A. (Coords.). (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple: Situación y propuestas educativas* (1.ª ed.). Universidad Politécnica Salesiana; Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.52>
- Garzón Gómez, K. D., Jiménez Vega, J. E., & Ortega Bravo, L. C. (2024). Gestión escolar para la mejora de la calidad educativa en la educación básica ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2944–2958. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10725



- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., ... Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018*. User guide. Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada. http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/127916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01.pdf
- IONOS. (2021, 27 de octubre). Operadores booleanos: búsqueda inteligente en Google y compañía. *IONOS Digital Guide*. <https://www.ionos.es/digitalguide/online-marketing/analisis-web/operadores-booleanos/>
- Jarama, T. J., & Rocano, O. M. (2024). La educación inclusiva: Formación docente para nivel inicial y preparatoria. Universidad de Cuenca. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3ee4f9b7-415d-4c81-8b08-1d251baf6e74/content>
- Lavid-Moncayo, S. D., Moncayo-Resabala, N. M., Lavid-Ávila, J. R., & Ávila-Tabares, P. L. (2025). Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano desde un abordaje inclusivo [Attention to diversity in the Ecuadorian education system from an inclusive approach]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educativa), 27–35. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.366>
- Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021, 19 de abril). Registro Oficial Suplemento 466. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Loja, P. M. (2024). *Actividades lúdicas y estereotipos de género en espacios de aprendizaje con estudiantes de Inicial I, Escuela Juan Girón Sánchez-San Fernando (2022–2023)* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/042c23ac-a2b1-4579-aefe-e82de300d7a2/content>
- Mantilla Crespo, P., Armijos Robles, D., & Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a nivel macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 8(2), 169–191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9674784>
- Morales-Jaramillo, M., Simbaña-Veloz, G., Andrade-Varela, J., & Real-Ocaña, J. (2025). Psicopedagogía y educación inclusiva: Desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1–2), 287–307. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.3070>
- Parrales Poveda, M. L., & Casanova Zambrano, M. J. (2024). *Estrategias didácticas para la integración educativa de niños con déficit de atención e hiperactividad en educación básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal del Sur de Manabí]. Repositorio Institucional UNESUM. <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/7194>
- Quinteros, G. E. (2024). *Eficacia del trabajo colaborativo para el aprendizaje de niños de nivel medio con necesidades educativas permanentes y transitorias en una unidad educativa de Quito* [Tesis de licenciatura, Instituto Ep Newmann]. Repositorio Institucional Ep Newmann. <https://repositorio.epnewman.edu.pe/handle/20.500.12892/1422>



- Resabala, G. J., León, P. M., & Carvajal, M. D. (2024). Inclusión de estudiantes con NEE para la proyección laboral en la UE "Cónдор Mirador" Ecuador, 2023. *Pol. Con.*, 9(1), 872–894. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6411>
- Satama Pereira, W. I., Benítez Sacapi, C. A., Cuenca Tene, Á. M., & Velasco Gómez, A. H. (2024). Liderazgo transformacional en entornos educativos inclusivos. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 1(4), 114–125. <https://doi.org/10.63415/saga.v1i4.17>
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., ... Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Ulloa Zhicay, D. T. (2024). *Percepción docente sobre las barreras y facilitadores de la inclusión educativa de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad intelectual en instituciones educativas del cantón Gualaceo* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca.
- UNESCO. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva* (Documento de información No. ED/E30/IGE/2024/03). High-level Policy Dialogue to Mark the 30th Anniversary of the Salamanca Statement, París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991_spa
- Vallejo Bajaña, J. E. (2024). *Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/44849>
- Vandenbroucke, J. P., Von Elm, E., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Mulrow, C. D., Pocock, S. J., Poole, C., Schlesselman, J. J., & Egger, M., en nombre de la Iniciativa STROBE. (2009). Mejorar la comunicación de estudios observacionales en epidemiología (STROBE): Explicación y elaboración. *Gaceta Sanitaria*, 23(2), 158–172. <https://scielo.isciii.es/pdf/gs/v23n2/especial2.pdf>



Sobre los autores

Gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador

Conflicto de intereses

Los autores certifican que no tienen conflictos de intereses, no se recibió apoyo financiero externo para este trabajo.

Declaración de contribución

Conceptualización, D.J.D.S., J.P.G.V.; metodología, A.R.M.V., D.J.D.S.; software, A.R.M.V.; validación, J.P.G.V., W.I.C.C. análisis formal, A.R.M.V., D.J.D.S.; investigación, D.J.D.S., J.P.G.V., W.I.C.C., A.R.M.V., P.J.G.B.; recursos, P.J.G.B., W.I.C.C.; conservación de datos, J.P.G.V., W.I.C.C.; redacción del borrador original D.J.D.S.; redacción-revisión y edición, J.P.G.V., W.I.C.C., A.R.M.V., P.J.G.B., D.J.D.S.; visualización, J.P.G.V., A.R.M.V.; supervisión, D.J.D.S., A.R.M.V.; administración del proyecto, D.J.D.S.; obtención de financiación, N/A. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito

Reseña de los autores

Darwin Javier Díaz Suárez: Experimentado profesional del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) con más de 10 años de trayectoria. Actualmente, se desempeña como Analista del DECE en el Distrito de Educación 17D02. Su formación académica incluye una Magíster en Orientación y Educación Familiar por la Universidad Técnica Particular de Loja, y es Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en Psicología Educativa y Orientación Vocacional por la Universidad Técnica del Norte. En su rol dentro del DECE, Darwin Díaz se ha especializado en el ámbito socioemocional y transversal. Ha participado en capacitaciones clave del Ministerio de Educación a nivel nacional, abarcando temas como el desarrollo socioemocional, convivencia segura y respetuosa y educación integral de la sexualidad. Su dedicación ha sido reconocida con un certificado por su excepcional trabajo, entrega y dedicación. Su filosofía de trabajo se centra en velar por el bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

Jeniffer Pamela Guerrero Vaca: Dedicada profesional de la educación inicial con 7 años de experiencia, desempeñándose actualmente como docente en la Unidad Educativa "Ulpiano Navarro" en el Distrito Educativo 10D02 Antonio Ante-Otavaló. Posee una sólida formación académica como Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, lo que le permite trabajar eficazmente con grupos de niños y niñas de 3 y 4 años perteneciente a Inicial 1 e Inicial 2. Como docente rural, su mayor logro y satisfacción reside en inspirar a sus estudiantes, brindándoles una educación de calidad y sembrando en ellos la confianza necesaria para que crean en su potencial, alcancen sus metas y se conviertan en personas valiosas para su comunidad.

Wilson Iván Cajas Cajas: Dedicado profesional de la educación con 7 años de experiencia docente. Actualmente, se desempeña como Docente de Estudios Sociales para Educación General Básica en 8vo a 10mo grado en la Unidad Educativa Fiscomisional "Santa Teresita Del Valle" Fe y Alegría, ubicada en el sector Conocoto, Distrito Educativo 17D08, código AMIE 17H01706. Su formación académica incluye una Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales, complementada con una Magíster en Gestión Educativa, con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos. Wilson Cajas demuestra un firme compromiso con la educación, asumiendo la tarea de formar



seres humanos íntegros a través de la enseñanza responsable, guiando con el ejemplo, promoviendo el pensamiento crítico y fomentando el respeto a la diversidad. Su objetivo es capacitar a sus estudiantes para que transformen su realidad con conocimiento, empatía y compromiso social.

Ángel Rolando Maila Villa: Distinguido profesional de la educación con una trayectoria de 15 años como docente de Educación Básica. Actualmente, ejerce su labor en la Escuela de Educación Básica "6 de Julio" en el Distrito Educativo 10D03 Cotacachi. Su sólida formación académica incluye una Magíster en Gestión Educativa, con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos. A lo largo de su carrera, Ángel Maila ha demostrado un profundo compromiso con el desarrollo integral de niños y jóvenes, buscando inspirar y motivar a sus estudiantes para que alcancen su máximo potencial y se conviertan en personas capaces y excelentes profesionales. Entre sus contribuciones destacadas se incluye su rol como Inspector General y ha recibido reconocimiento por su valiosa labor administrativa y profesional en el ámbito educativo. Su especialización en Ciencias Naturales en la Educación Básica subraya su dedicación a una formación integral de sus alumnos.

Patricia Janeth Gavin Bautista: Comprometida docente de Educación Física con 5 años de experiencia. Actualmente, imparte clases en los niveles de inicial, preparatoria y educación general básica de 2do a 7mo grado en la Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones Centro. Su formación académica incluye un título de Técnico Superior en Deportes y otro de Tecnóloga en Actividad Física Deportiva y Recreación. Patricia Gavin se compromete a ver en cada estudiante una persona única y valiosa, con sueños, miedos y potencial por descubrir. Su labor va más allá de la enseñanza de contenidos, buscando acompañar, inspirar y motivar a sus alumnos, creando un ambiente de confianza donde todos se sientan escuchados y respetados. Cree firmemente que la educación es una herramienta poderosa para transformar realidades, y asume con corazón y responsabilidad la tarea de formar seres humanos íntegros, solidarios y capaces de soñar y construir un futuro mejor.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons

