

LA TAREA *de* TODOS

Escuela, Comunidad y Familia
en la
Construcción de una Educación Inclusiva



Compiladora:
Vilma Azucena González Sanmartín



**EDITORIAL
EL CANARIO**

La Tarea de Todos

Escuela, Comunidad y Familia en la Construcción de una Educación Inclusiva

FICHA TÉCNICA

Título: La Tarea de Todos: Escuela, Comunidad y Familia en la Construcción de una Educación Inclusiva

Compiladora: Vilma Azucena González Sanmartín

Autores: Diana Maribel Armijos Robles, Liz Lucero Barcia Delgado, Glenda Jimabel Encalada Jiménez, Emma Carmen Godio, Manuel Antonio González Avila, Vilma Azucena González Sanmartín, Génesis del Carmen Mejía Celdo, Andrea Paola Mejía Chinchuña, María Monserrate Quijije Puentes, Cecilia Yumara Reyes Mejía, Mayra Eliana Reyes Mejía, Lorena Soledad Revilla, Alcivar Alejandro Vega Sánchez, Diana María Véliz Córdova y Wendy Valeria Yanacallo Pilco.

Editor: Ángel Bolívar Fajardo Pucha

Año: 2026

Editorial: El Canario

Ciudad de Publicación: Cuenca-Ecuador

CRÉDITOS

Cuidado y edición: Editorial El Canario

Portada: Andrés Valverde Muñoz

ISBN: 978-9907-9544-5-6

Diseño y diagramación: Editorial El Canario

El Libro surge como producto del Proyecto de investigación: Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE. Un proyecto de educación inclusiva para la atención a la diversidad.

Esta obra ha sido sometida a evaluación por pares ciegos y los resultados de la evaluación, así como sus actas reposan en los archivos de Editorial El Canario.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, en cualquier medio o soporte, siempre que se otorgue el debido crédito al autor. Queda prohibido su uso con fines comerciales o lucrativos, y cualquier obra derivada deberá distribuirse bajo la misma licencia (CC BY-NC-SA).



ÍNDICE

PRÓLOGO	4
SECCIÓN 1: INCLUSIÓN EN CONSTRUCCIÓN: ALTERIDAD, VÍNCULOS Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	10
CAPÍTULO I: UNA ALTERIDAD EN CONSTRUCCIÓN: PERSPECTIVAS SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA	11
CAPÍTULO II: DERRIBANDO BARRERAS: SUPERANDO DESAFÍOS EN LA RELACIÓN ESCUELA – FAMILIA - COMUNIDAD	28
CAPÍTULO III: EL PAPEL DE LA COMUNIDAD EN LA SENSIBILIZACIÓN Y LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN	46
SECCIÓN 2: LA COLABORACIÓN COMO PILAR DE LA INCLUSIÓN	61
CAPÍTULO IV: CONSTRUYENDO PUENTES: LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	62
CAPÍTULO V: PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN: FAMILIA, COMUNIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	77
CAPÍTULO VI: ALIANZAS CON LA FAMILIA: ESTRATEGIAS PARA UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y SIGNIFICATIVA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA....	94
SECCIÓN 3: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS	107
CAPÍTULO VII: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS INCLUSIVAS	108
CAPÍTULO VIII: LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA INCLUSIVA. EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE INNOVACIÓN DE LA UNAE.....	132
SECCIÓN 4: APLICACIÓN Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	148
CAPÍTULO IX: APUNTES PARA UN MODELO PEDAGÓGICO INCLUSIVO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE INNOVACIÓN UNAE	149
CAPÍTULO X: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES: EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	166
SEMBLANZA DE LA COMPILADORA	191

PRÓLOGO

La obra *La Tarea de Todos: Escuela, Comunidad y Familia en la Construcción de una Educación Inclusiva* constituye una contribución académica pertinente para el análisis, la comprensión y la proyección de la educación inclusiva en los escenarios contemporáneos. Su contenido se inscribe en un campo de discusión profundamente relevante para la educación superior, la formación docente y la transformación de las instituciones educativas, en tanto aborda la inclusión no como una categoría normativa aislada, sino como un principio ético, pedagógico, social y político que interpela las formas tradicionales de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia escolar.

En la actualidad, la educación inclusiva representa uno de los desafíos más significativos para los sistemas educativos. Su comprensión exige superar enfoques reduccionistas que la asocian exclusivamente con la atención a estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas. Desde una perspectiva más amplia, la inclusión implica reconocer la diversidad humana en todas sus expresiones: culturales, lingüísticas, sociales, cognitivas, territoriales, económicas y familiares. En este sentido, la presente obra invita a reflexionar sobre la necesidad de construir instituciones educativas capaces de garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, sin que sus diferencias se conviertan en motivos de exclusión, desigualdad o segregación.

Uno de los aportes centrales de este libro radica en su comprensión de la inclusión como una responsabilidad compartida. La escuela, por sí sola, no puede responder de

manera suficiente a la complejidad de las realidades que atraviesan a los estudiantes y sus familias. Por ello, resulta indispensable fortalecer la vinculación entre escuela, familia y comunidad, no como una relación instrumental o periférica, sino como una alianza corresponsable que permita generar condiciones educativas más pertinentes, contextualizadas y sostenibles. La inclusión, en consecuencia, requiere de un tejido social que articule saberes, prácticas, experiencias, recursos y compromisos colectivos.

La obra propone un recorrido reflexivo que permite al lector aproximarse a distintas dimensiones de la educación inclusiva. En primer lugar, sitúa la diversidad como una condición inherente a la vida escolar y social. Esta mirada resulta fundamental, pues desplaza la atención desde el déficit individual hacia las barreras que se producen en los contextos institucionales, curriculares, comunicativos y actitudinales. La pregunta central ya no es qué limitaciones presenta el estudiante, sino qué transformaciones debe realizar la escuela para garantizar que todos puedan aprender y participar en igualdad de condiciones.

En este marco, la diversidad cultural y lingüística ocupa un lugar de especial importancia. La lengua no puede ser entendida únicamente como un medio de comunicación, sino como una expresión de identidad, memoria colectiva, pertenencia y construcción de sentido. En sociedades marcadas por profundas diferencias culturales, la escuela tiene la responsabilidad de reconocer y valorar las lenguas, saberes y prácticas de las comunidades. Una educación inclusiva, por tanto, no puede reproducir modelos homogeneizadores que invisibilicen las voces de los grupos históricamente marginados. Por el

contrario, debe promover una pedagogía sensible a los contextos, capaz de dialogar con la pluralidad de experiencias que configuran la realidad educativa.

Asimismo, el libro aborda las brechas que persisten en los sistemas educativos y que dificultan la materialización de la inclusión. Estas brechas no se reducen a la falta de acceso físico a las instituciones, sino que comprenden también desigualdades en el acceso al currículo, a los recursos didácticos, a la tecnología, a la comunicación, a la participación familiar y al reconocimiento cultural. De este modo, la inclusión se presenta como un proceso que exige identificar, problematizar y transformar las barreras que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

La relación entre escuela, familia y comunidad constituye otro eje estructurante de la obra. La familia es reconocida como un actor fundamental en los procesos educativos, no solo por su cercanía con la trayectoria de vida de los estudiantes, sino también por su capacidad para aportar información, apoyo, continuidad y sentido al aprendizaje. Sin embargo, esta participación no debe ser comprendida desde una lógica vertical, en la que la escuela simplemente convoca o instruye a las familias. Por el contrario, se requiere una relación horizontal, dialógica y colaborativa, en la que las voces familiares y comunitarias sean consideradas en la toma de decisiones pedagógicas e institucionales.

Desde esta perspectiva, la comunidad se convierte en un espacio y factor de aprendizaje ampliado. Sus saberes, prácticas culturales, formas de organización y experiencias colectivas enriquecen la vida escolar y permiten que la educación sea más

pertinente para los territorios. La escuela inclusiva no se aísla de su entorno; se reconoce como parte de una red social más amplia y asume que la innovación educativa también se construye desde el diálogo con la comunidad.

La formación docente ocupa un lugar central en la reflexión propuesta por este libro. La inclusión requiere docentes capaces de interpretar la diversidad, diseñar respuestas pedagógicas flexibles, trabajar colaborativamente y reflexionar críticamente sobre su práctica. No basta con conocer estrategias metodológicas; es necesario desarrollar una postura ética y profesional orientada al reconocimiento del otro como sujeto de derechos. En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado debe fortalecer competencias pedagógicas, investigativas, interculturales y socioemocionales que permitan responder a la complejidad del aula contemporánea.

Entre las prácticas inclusivas analizadas, se destacan enfoques y estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, el uso pedagógico de las tecnologías, la organización flexible de los ambientes de aprendizaje y la adaptación de los procesos de enseñanza a las características de los estudiantes. Estas propuestas permiten comprender que la inclusión no se limita a realizar ajustes individuales, sino que demanda transformar la planificación, la evaluación, la interacción pedagógica y la cultura institucional.

De igual manera, el libro plantea una mirada relevante sobre la escuela como centro de innovación. Innovar en educación no significa únicamente incorporar herramientas tecnológicas o metodologías emergentes, sino revisar críticamente las estructuras que producen exclusión y generar alternativas para

superarlas. Una escuela innovadora es aquella que se pregunta permanentemente por sus prácticas, identifica las barreras que afectan a sus estudiantes y construye respuestas contextualizadas desde la participación colectiva. En este sentido, la innovación y la inclusión se articulan como procesos complementarios orientados a la justicia educativa.

La obra también abre la posibilidad de pensar la inclusión desde perspectivas críticas y decoloniales. Esto implica cuestionar las jerarquías históricas que han definido qué conocimientos son legitimados en la escuela, qué lenguas son reconocidas, qué formas de aprendizaje son valoradas y qué sujetos han sido colocados en posiciones de inferioridad. Una educación inclusiva, en su sentido más profundo, no solo adapta la escuela existente, sino que la interroga, la transforma y la proyecta hacia formas más democráticas de convivencia y producción de conocimiento.

En suma, *La Tarea de Todos* ofrece al público y, sobre todo, a aquellas personas involucradas en el campo educativo, una aproximación integral a la educación inclusiva, articulando fundamentos conceptuales, análisis crítico, reflexiones pedagógicas y orientaciones para la práctica. Su valor reside en presentar la inclusión como un proceso dinámico, inacabado y situado, que requiere evaluación continua, compromiso institucional y participación social.

Este libro no pretende cerrar el debate sobre la educación inclusiva; por el contrario, lo amplía y lo profundiza. Invita a sus lectores a asumir una posición reflexiva frente a los desafíos de la escuela actual y a reconocer que la construcción de una educación más justa no depende de acciones aisladas, sino de

una transformación colectiva. Educar en y para la diversidad constituye, efectivamente, una tarea de todos: de la escuela que enseña, de la familia que acompaña, de la comunidad que sostiene y de la sociedad que debe garantizar condiciones dignas para el aprendizaje y la participación de cada persona.

Vilma González Sanmartín.

SECCIÓN 1:

INCLUSIÓN EN

CONSTRUCCIÓN:

ALTERIDAD, VÍNCULOS Y

PARTICIPACIÓN

COMUNITARIA

CAPÍTULO I:

UNA ALTERIDAD EN CONSTRUCCIÓN: PERSPECTIVAS SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Emma Carmen Godio

Profesora en Educación Secundaria de Lengua y Literatura

Investigadora independiente.

emmagodio@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4743-2796>

Lorena Soledad Revilla

Doctora en Ciencias de la Cultura Física

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

lorena.revilla@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9197-2259>

Introducción

Este capítulo explora la intrincada relación entre la diversidad cultural y la lingüística, destacando la lengua no solo como una herramienta de comunicación, sino como un elemento fundamental para la identidad y la cosmovisión de un pueblo. A través de las ideas de autores seleccionados exhaustivamente, el texto argumenta que la lengua es una parte social sumamente disruptiva, cuya esencia es capaz de delimitar o ampliar el imaginario de una cultura y, por consiguiente, de una sociedad. En concordancia, se subraya que las elecciones lingüísticas, desde la pronunciación hasta el vocabulario, reflejan y refuerzan las divisiones sociales. Por lo mismo, contextualizar la dinámica sociolingüística presente en la historia de América Latina, permite deslindar la incidencia de la imposición del español como única lengua válida para la comunicación. De esta manera, la ausencia de validación a las lenguas nativas, evidenció un

retraso en su reconocimiento y contribuyó, en muchas sociedades, a la connotación negativa de sus expresiones culturales.

En la actualidad, la convivencia con numerosas herramientas facilita la interacción entre los sujetos, por lo que, las diferentes culturas y sus respectivas lenguas recobran una relevancia fundamental en el entramado social. Es así que la lingüística, como ciencia que estudia el lenguaje, desempeña un papel crucial en el reconocimiento de la diversidad cultural como el motor que refleja o transforma las percepciones culturales.

En la realidad filológica, no puede comprenderse a una sociedad sin sus elementos simbólicos representativos. La lengua es una de ellos, ya que mediante ella se construyen simbologías que la identidad y la cosmovisión vienen a salvaguardar para su posterior transmisión. Por ello, este artículo explora esa relación, destacando la importancia de preservar las lenguas y sus vínculos con las identidades culturales en la era contemporánea.

Desarrollo

Lenguaje como agente cultural

La lengua, para Saussure (1945), “es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla” (p. 38); la misma que circunscribe, limita o amplía los horizontes impalpables de una cultura, como así también el imaginario de los individuos. Por consiguiente, se imprimen y desarrollan en el contacto; entendiendo, de esta manera, que los sujetos se encuentran limitados a las crecientes tensiones que figuran en el horizonte cultural, cuya validación o rechazo proviene de la diagramación social impuesta.

Desde la década de 1970, Pierre Bourdieu fue advirtiendo sobre la transformación paulatina que venía sosteniéndose en el mundo, desde la cual se sufría una imposición intangible de construcciones sociales que no se percibían como democráticas. La lengua, como una

herramienta necesaria de los pueblos, se posiciona como un elemento de disputa entre las clases dominantes y el resto de la población.

Mediante las instituciones culturales, se configuran las características sociales estableciendo los modos de actuar y de pensar propios de la sociedad en la que vive cada individuo y analizándolas, se requiere comenzar a prestar atención a los mecanismos que la atraviesan. Lewkowicz (2004), afirma que "cada sistema social establece sus criterios de existencia (...) En este sentido, la vida individual y social transcurre en ese suelo" (p. 9). En este sentido, el autor establece una mirada reflexiva sobre las decisiones; tomando en cuenta que las mismas siempre recaen en las instituciones, especialmente las formativas, quienes tienen la función de enseñar normalizando lo hegemónico.

De esta manera, se aparecen palabras como *enclasmiento* para determinar "un origen social determinado" (Bourdieu, 1979, p. 95) el autor comienza a desenmarañar que los aprendizajes más básicos, como las elecciones lingüísticas, desde la pronunciación hasta el vocabulario, reflejan y refuerzan las divisiones sociales impartidas; además de aprobar y sancionar una única lengua, como herramienta comunicativa.

A modo dicotómico, aparecen numerosos estudios que comienzan a abordar lo etnocentrista en contraposición a la interculturalidad; para exponer dicha cuestión, Pérez et al. (2018) señalan que "la interculturalidad es el pensamiento más apropiado de establecer en la educación de hoy en día, y en la sociedad en general, ya que se basa en concientizar a todos que las disimilitudes fomentan las relaciones sociales y no todo lo opuesto" (p. 5), dinamizando una profunda reflexión en función a las nuevas maneras de concebir las manifestaciones culturales. Desde los inicios del periodo de Conquista y Colonización en América, la imposición de aspectos simbólicos por parte de los conquistadores; vino a reforzar un modelo cultural que

imprimía en sus prácticas, un aspecto despectivo sobre las expresiones culturales que poseían los pueblos originarios del continente.

Así pues, se invalida y connota negativamente toda creación o producción que no pertenezca a la esfera conquistadora. El “capital cultural” había cambiado y no era negociable, ni reformulable. Todo sujeto que vivía dentro de los límites geográficos diagramados, no podía ir en contra de lo establecido y tenía la obligación tácita de respetar el sistema social establecido. La lengua, como un terreno en disputa, sirvió para delimitar los horizontes sociales, comprendidos desde una perspectiva sumamente pragmática y relacional, donde los sujetos estaban habilitados a brindar su mirada particular del mundo, pero cumpliendo con el espectro lingüístico y cosmogónico que brindaba el nuevo orden sociopolítico.

Por lo mismo, todo posible cambio vendría mucho tiempo después, cuando las demandas de las sociedades oprimidas tuvieron el suficiente respaldo para ser escuchadas. Si bien fueron los países donde su población estaba compuesta mayoritariamente por pueblos originarios, quienes comenzaron a transitar caminos orientados hacia la multiplicidad de expresiones culturales; fue decisivo el respaldo de políticas sociales nacionales e internacionales. Las mismas se convirtieron en un eslabón decisivo para la consolidación de sus derechos y las posteriores garantías que afirman su derecho a la diversidad lingüística.

La lengua desde la identidad cultural

Como se destacó anteriormente, durante el periodo colonial, la heterogeneidad perceptible en las lenguas autóctonas del continente fue desplazada y reemplazada por un único idioma: el español. Esta variación lingüística supo instalarse a través de la evangelización, la centralización administrativa y el auge de una literatura continental que no contaba con una escritura en otro idioma que no fuese el

español; fenómeno que acrecentó la aceptación y difusión del nuevo idioma en la región.

El autor africano, *Ngũgĩ wa Thiong'o*, entiende que la elección lingüística de un pueblo, y no la imposición, es el principal acto político que puede ejercer el sujeto en función a su naturaleza política. Asimismo, reconoce que dicha elección tiene un peso trascendental en el modo de vincularse con su entorno natural; entendiendo que “la elección de una lengua y los fines para los que se usa esta son centrales en la definición que un pueblo hace de sí mismo en relación con su entorno social.” (Ngũgĩ wa Thiong'o, 2015, p. 24).

Las comunidades nativas continúan trabajando para mantener y fortalecer a ese sistema simbólico que los define e identifica, frente al proceso de homogeneidad; sin embargo, no es suficiente para posicionarse al nivel de los idiomas que provienen de los países dominantes. Pese a que continúa siendo un acto de resistencia, hacia los planteos en materia política, no logran combatir la marginalización de la que son víctimas.

Hace décadas, innumerables decisiones políticas no hacen sino dar un mensaje confuso en el marco de la diversidad y de la heterogeneidad. De esta manera, Claros (2022), sostiene que “la afirmación de la identidad cultural pasa a reivindicarse como un derecho que conlleva una serie de otros derechos ligados no solo a la preservación, sino al fortalecimiento de la identidad en sus distintas dimensiones” (p. 27). En varios países latinoamericanos, se ha vivenciado la extinción de dialectos precolombinos debido a la ausencia de promoción y concientización, ingredientes necesarios para dar a conocer todo aquello que las poblaciones ignoran y hacen caso omiso por no reconocerlo como propio.

En sí, apostando por la eliminación del estigma y la segregación que aún sufren las tribus nativas, está esclarecida una prioridad. Ya no se trata de fusionar las culturas, ni de superponer una por encima de la

otra. El mundo actual está exigiendo que comprendamos que las sociedades siempre han sido multiculturales, porque en ella habitan personas que traspasan las simbologías aprendidas, proponiendo atisbarse a la ventana que representa a cada individuo, en su identidad.

Desde un enfoque identitario, la investigadora argentina Ana Victoria Casimiro Córdoba en el 2019 propuso un manual digital titulado *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Salta* mediante el cual amplía las conceptualizaciones elaboradas en relación a la noción de patrimonio. Mediante este documento, sintetiza el rol que presenta el patrimonio cultural en el sentido de pertenencia, reforzando de forma positiva la noción de diversidad.

De esta manera, se comprende que la lengua no solo es un medio de comunicación, sino como una parte indivisible del patrimonio cultural que debe resguardarse, por pertenecer al patrimonio intangible de una sociedad. Pese a que los tratados internacionales resguardan dicho ejercicio, no garantiza que las condiciones políticas obren desde una mirada desinteresada sobre esta situación.

Tomando conciencia de los esfuerzos, no debe perderse de vista que existe una búsqueda por la visibilización cultural que libran continuamente las sociedades indígenas para que reconozcan sus constructos culturales dentro del contexto sociocultural que los contiene. Hace falta una adecuada documentación que preserve las características étnicas de cada grupo, para contar con medios que faciliten la tarea de propagación, basada en conocimientos enciclopédicos sobre cada espectro lingüístico.

Durante el proceso de globalización que sufrió el mundo, aparecieron múltiples plataformas que permitieron a los usuarios atravesar sus interfaces, en pos de adquirir nuevos mecanismos idiolectos. Entendiéndose como *idiolecto*, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), “conjunto de rasgos propios de la forma

de expresarse de un individuo”; se comprende que hubo un avance exponencial para el aprendizaje de nuevos sistemas de expresión, pudiéndose nombrar no solo los idiomas de índole reconocida o más promocionada, sino también lengua de señas, braille, entre otros.

Sin embargo, el auge de los adelantos tecnológicos supo dinamizar el conocimiento que giraba en torno a las culturas antes mencionadas. Claros (2022) apuesta por pensar que la ciencia y tecnología son elementos del entorno y no partes esenciales de una cultura, es decir, que estas últimas son necesarias en los entornos culturales, pero no imprescindibles. Pese a esto, es imposible negar que los desarrollos tecnológicos basados en la enseñanza y promoción de las lenguas, potenciaron el acercamiento e intercambio con otras culturas.

En tales casos, se puede mencionar la laboriosa tarea para deslindar la gramática y fonética de los viejos habitantes del continente americano. Así como *DIWICA*, en Argentina, el primer diccionario digital bilingüe y pluridialectal, que genera un acercamiento a la lengua wichí; impulsado por las comunidades wichí del territorio argentino (Chaco, Formosa y Salta) junto a estudiantes wichí de la UNaF. El mismo, es de autoría colectiva y su construcción es permanente y dinámica, ya que el trabajo lexicográfico permite que los usuarios envíen las palabras que no encontraron en las diversas ediciones de dicho documento.

También, fueron apareciendo otros dispositivos que intentan extender el alcance de las lenguas nativas a los entornos digitales. En el caso de Miyotl, en México, se reconoce en su desarrollo en alcance y conocimiento de las lenguas que conviven en dicho país; abarcando alrededor de 25 lenguas originarias. De este último desarrollo, se promociona el aprendizaje de lenguas nativas como Náhuatl, Zapoteco, Mixteco, Tzotzil, Tzeltal, Maya, Chinanteco, Mazateco, Mazahua, Mixe, Totonaco, Chicolteco, Otomí o Hñá Hñu, entre otras. Desde una aplicación desarrollada para dispositivos móviles, se

proporciona un acercamiento a la cultura y un diccionario propio para cada lengua.

Mediante estos desarrollos, las poblaciones tratan de transmitir el legado milenario que viene formándose en esta región, además de impulsar que nuevos hablantes tomen contacto con dichas culturas para seguir apostando por la universalidad de estos saberes. Así pues, mientras más se abogue por la perpetuidad de los aspectos simbólicos de una cultura, menos será el riesgo de considerarlas “lenguas muertas”, como ha ocurrido con otras, y más oportunidades para trabajar la aceptación y el reconocimiento cultural tendremos.

No obstante, durante el Siglo XXI, siguen siendo escasas las herramientas que ofrecen formación académica progresiva para que cualquier individuo, de cualquier parte del mundo, pueda conocer la etimología o el plano filológico de una lengua autóctona. Comparativamente con fenómenos de adquisición conceptual en lenguas como el inglés, francés o el mismísimo español, es evidente que existe una ausencia de formación académica o de promoción cultural de las lenguas americanas.

Este desconocimiento es el mismo que resta importancia a la divulgación de dichas lenguas, dificultando que crezca su número de hablantes en las regiones más remotas del mundo y disminuyendo totalmente su desarrollo expresivo y su divulgación discursiva. En consecuencia, este enfoque pedagógico, nutrido por la presencia de las TIC, se topa con brechas estructurales críticas cuando se analiza el acceso real a una educación inclusiva contextualizada en Latinoamérica. Nuestra actualidad demuestra insistentemente que no podemos depender únicamente de iniciativas tecnológicas para llevar adelante la transmisión del legado activo, ya que evidencia la ausencia de un sostén estructural e institucional que garantice su alcance.

En resumidas cuentas, el mayor desafío que venimos a abordar se encuentra dado en la protección de las lenguas minoritarias, prestando mayor atención a aquellas que se encuentran en peligro. Todas las acciones que se promuevan en función a esta dificultad, deberán reconocer en que, si bien cada sujeto se inscribe dentro de una sociedad, esta también se imprime en cada individuo que la conforma.

Además, reconocer en la lengua una forma de expresión inculcada y aprendida; permite asimilar que existe un proceso de adquisición dinámico, mediante el cual la elección se refleja como una negociación de identidades.

Identidad y alteridad

Hace varias décadas, en el continente americano, se vislumbra un vigorizante compromiso por la preservación y transmisión de las lenguas desarrolladas por los pueblos originarios. Desde el año 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas, a través de *La Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas*, apuesta fuertemente por las garantías que cimentan el respeto y defensa de los derechos humanos de las poblaciones nativas. De este modo, aparece intrínsecamente vinculada una mirada que disponga de una nueva concepción social, donde predomine la equidad de oportunidades en el acceso a una formación lingüística, vinculada a todas las lenguas sin distinción de origen o de número de hablantes.

Persiguiendo dicho fin, Marí (2007), determina que “la identidad es construida, pero construida desde la cultura dada, desde la cultura transmitida” (p. 21); estableciendo que todo vehículo comunicativo siempre debe pensarse desde en función a la situación comunicativa en la que está inserta y en el medio ambiente que lo contiene. No se trata de proponer un constructo inmediato que silencie las demandas de una población, aquellas que diariamente esperan un discurso resignificado; más bien, es imperativo que reconozcamos la

posibilidad de incursionar en una transición reflexiva, dictaminada por una perspectiva pluricultural.

Sin apostar a una mirada totalizante, que únicamente contemple el accionar de las organizaciones como únicas precursoras del reconocimiento, se dilucida la responsabilidad conjunta entre las transformaciones que propongan los sujetos comunes en los espacios comunitarios que conforman. Aparece anudada a los cambios individuales, la perspectiva de “inclusión” que propongan las poblaciones, basadas en su situación cultural (Fornet, 2000).

Desde ese lugar, De la Cruz y Mena (2012), sostienen que hay que otorgar la misma igualdad entre una lengua nativa y una lengua internacional, pues muchos modelos educativos siguen promoviendo formas de conocimiento que no se adecuan a la ecuanimidad de las diversas manifestaciones culturales. Si bien, contar con un marco legal presupone un compromiso con las identidades marginadas, de poco sirve su existencia si continúa estando sujeto a decisiones institucionales poco vinculantes.

En tal sentido, impulsar instancias de revisión y reformulación cultural, debería ser un proyecto interpelativo e incumbente desde donde se amplían los horizontes culturales y se revisan las condiciones prácticas que legitiman a esa sociedad. Idealmente esto lleva a convertirse en agentes precursores o defensores de la heterogeneidad cultural, apostando por algo más que revisar las situaciones sociales, diversificando la construcción de espacios que vayan en contra de la hegemonía, la misma que impone discursos parciales y descontextualizados (Cullen, 1993).

En términos generales, la perspectiva presupuesta por la *inclusión* entiende la diversidad como riqueza, circunscrita en la naturaleza única que componen a las subjetividades hacedoras de una cultura. Del mismo modo, que toda *cultura de origen* propone reglas y sistemas de significados para sus integrantes; el sujeto que las

aprende, no está obligado a delimitarse dentro de ella; porque cuenta con el poder de propiciar espacios de reflexión para generar propuestas consensuadas, desde un profundo compromiso ético.

Por añadidura, queda expuesto que todos los integrantes de una comunidad deben debatir las nociones fundamentales para reconocer las alteridades presentes en su propio entramado social. En el plano lingüístico, las lenguas deben dejar de asociarse a estratos sociales deterministas, semejante a la dicotomía civilización/ barbarie que propuso Domingo Faustino Sarmiento. El “otro” siempre es el problema cuando no encaja en la cultura de origen de los sujetos y es esa misma condición la que lo vuelve un oprimido o un individuo no visibilizado.

Habilitar una mirada tendiente al diálogo enriquecedor de construcciones identitarias de las formas de alteridad apartadas en los discursos hegemónicos, aquellos que siguen pregonando una única manera de hacer cultura, se evidencia como prometedora para ampliar y construir un acercamiento genuino con los espacios de diversidad; donde el entendimiento profundo, la empatía, la valoración y el respeto genuino, sean los principales detractores de los prejuicios que siguen tiñendo el contacto entre las culturas y sus diferentes subjetividades.

Diversidad lingüística: características culturales propias

A partir de la publicación de “La Declaración Universal de los Derechos Humanos”, en 1948, se inicia un proceso de reconversión social, jurídico y cultural. Los pueblos originarios comienzan a ser considerados sociedad con una historia propia y un pasado común, cuyas prácticas, valores y formas de interacción son herencias milenarias que subsistieron a un proceso de homogeneización.

Entendiendo a la cultura como el elemento social por excelencia, parece vislumbrarse el papel que consecuentemente aporta la visibilidad intercultural, donde el auge de las redes sociales,

comenzaron a propagar discursos que se alejaban de la lengua normativa, propiciada y fomentada desde que existieron las primeras colonias americanas.

A priori surge en 2021, en Argentina, un desarrollo novedoso que busca promover el acceso a *DIWICA*, un diccionario bilingüe y multicultural wichí - castellano/castellano, al cual se accede en línea para esclarecer términos que son propios de la lengua, pero que aún su significado es confuso para los no hablantes. Si bien, este sitio web está progresando y reformulándose continuamente, su aparición en el marco de los recursos digitales, trajo consigo una visibilización absoluta para esta cultura tan vulnerable, debido al desconocimiento de la misma y la falta de preservación. Por lo mismo, comienza en el continente americano una mirada antropológica que sostiene que los sujetos somos más que las perspectivas sociales que nos componen; entendiendo que el aprendizaje social pasivo tenía incidencia en nuestro comportamiento, desde la expresión propia, nutriéndose en el reconocimiento y el contacto colectivo.

No obstante, esta aparente democratización tecnológica colisiona con las asimetrías socioeconómicas que caracterizan a los territorios latinoamericanos. Al respecto, los indicadores sociodemográficos provistos por Rosángela Rodríguez-Pedro (2024), expuso que *“Además de enfrentar barreras económicas, estas comunidades a menudo experimentan exclusión lingüística y cultural en el espacio digital, donde prevalecen idiomas y contenidos que no reflejan su patrimonio cultural”* (p. 5), evidenciando que la brecha digital en América Latina adquiere un sesgo marcadamente étnico y geográfico. Es decir, el acceso real a la conectividad y a la infraestructura tecnológica por parte de los pueblos originario es drásticamente inferior, en comparación con el resto de la población.

Si bien, es una problemática evidente en los países de la región, la realidad no deja de evidenciar que, con un acceso legítimo a conexión

a internet y con una infraestructura informática adecuada, sería las mismas comunidades las creadoras o promotoras de productos digitales que pusiesen su cultura y lengua al alcance del resto del mundo.

Así pues, este supuesto está visibilizado en el libro titulado “Apocalípticos e integrados”, donde el autor Eco (2011) realiza una crítica severa a la difusión cultural porque sostiene que “al difundir por todo el globo una *cultura* de tipo *homogéneo*, destruyen las características culturales propias de cada grupo étnico” (p. 45). No se trata de una apreciación reflexiva hacia el modelo de los *mass media*; también permite una ampliación hacia el terreno que describe y encorseta el plano simbólico de la lingüística.

Hay un peligro debido a la uniformidad que posibilitaría la eliminación de las expresiones culturales, ajenas a la hegemonía imperante, que instale un modelo indiscutible que desaparezca las particularidades que definen a cada grupo étnico y lingüístico. La lengua, percibida desde la visibilidad cultural que aporta, se ve influenciada por los extranjerismos, barbarismo u otros fenómenos de apropiación cultural; que podrían consolidar un modelo privativo que reduzca el habla de los sujetos, amenazando la continuidad de las identidades propias.

Como resultante de este modelo semiótico, se reconocen los interrogantes que introdujeron la democratización cultural, donde las innovaciones tecnológicas intentan imponer y promocionar a la redefinición de las prácticas, valores y formas de interacción que rodean a los individuos. Por ello, es que se vuelve indefectible la insistencia por la implementación de una nueva “configuración que los consiente de manera individual al tiempo que promueve distintas formas de igualdad” (Quintero y Murillo, 2021, p. 111). Estableciendo que no se apela únicamente a las palabras novedosas que instalan en el vocabulario habitual de los usuarios tecnológicos, sino también de

las modificaciones culturales que se vivieron previo a la aparición de estas.

Por tanto, el reconocimiento no basta para hacer partícipes a los ciudadanos de un proyecto ético que contenga todas las particularidades individuales. Superar esta barrera tan significativa, requiere que antes exista el conocimiento de esa otredad, junto a una formación reflexiva crítica que permita abordar las construcciones de los “otros”, ya no como sujetos desconocidos que deben ser segregados o fraccionados.

Conclusiones

A modo de cierre, es interesante pensar en cómo las personas se van construyendo en torno a los objetos culturales, los mismos que ayudan a las comunidades a otorgar una identidad indiscutible en el mundo. Los autores citados vienen a demostrar que la lengua, como vehículo expresivo, tiene algo más que significados para transmitir. La palabra cuenta con un poder indiscutible respecto a las representaciones culturales que estas buscan significar; debido a que su influencia radica en la capacidad de legitimar identidades, sentidos y emociones. Ningún vocablo vale más que otro, así como ninguna cultura es más valiosa que otra.

Justamente la intensa y fructífera batalla por los derechos de los pueblos originarios, como un caso particular de nuestro continente, es una prueba de que la construcción y preservación de una cultura no debe considerarse una acción menor para los organismos internacionales. Al contrario, demuestra que una cultura no es algo inmutable, sino un patrimonio vivo, cuyos sujetos son libres de actuar; porque necesitan estar sometido a intereses externos.

El gran desafío en el mundo actual, quizás ya no sea ser partes de una determinada sociedad; sino volverse partícipe de los elementos entramados que coexisten con los individuos: para conocer su motivación, para reivindicar su derecho a existir y a ser, sin necesidad

de una ideología suprema encorsetada, y para contribuir a la difusión de la cosmovisión particular del mundo, como forma de transmitir el mundo interno que posee la humanidad.

Referencias

Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Casimiro, A. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Salta: Manual digital* (1.ª ed.). Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural, Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la Provincia de Salta. <https://www.icsoh.unsa.edu.ar/icsoh/wp-content/uploads/2019/06/manual-digital-casimiro-cordoba.pdf>

Claros, L. (2022). *Pensar la descolonización: Imaginarios y aporías* (1.ª ed.). Editorial Inti. https://www.researchgate.net/publication/363855943_Pensar_la_descolonizacion_Imaginarios_y_aporias

Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). Escuela y ciudadanía. En C. Corea y I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós. <https://dn721608.ca.archive.org/0/items/lewkowicz-i.-corea-c.-pedagogia-del-aburrido/Lewkowicz%2C%20I.%20Corea%2CC.Pedagogia%20del%20Aburrido.pdf>

Cruz, M., Ortiz, M., Yantalema, F., y Orozco, P. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *Academo: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 179-188. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.10>

Cullen, C. (1993). *El conocimiento: Módulo para el Programa de Transformación de la Formación Docente*. MEC-OEA.

De la Cruz Pastor, I., y Mena, F. (2012). *Las lenguas indígenas como espacios de diálogo intercultural*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/6.pdf>

Eco, U. (2011). *Apocalípticos e integrados* (7.ª ed.). DEBOLSILLO.

Espinoza, K., Iglesias, J. , y Jacobo, Z. (2023). *El concepto de inclusión desde las aproximaciones críticas emergentes*. *Revista de Educación Inclusiva*.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/813>

Fornet-Betancourt, R. (2000). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. En *Interculturalidad y globalización: Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal* (pp. 21–39). DEI.

Marí, R. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Gedisa.

https://www.academia.edu/40490293/Cultura_y_diversidad_cultural
|

Murillo, A., y Quintero, H. (2022). Mestizaje y multiculturalidad: Representaciones del racismo estructural / Miscegenation and multiculturalism: Representations of structural racism. *Perspectivas: Revista de Ciencias Sociales*, 7(14), 611–650.

Organización de la Naciones Unidas. (2022). *La ONU llama a luchar contra la xenofobia y el odio*. Noticias de las Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2022/02/1504292>

Nercesian, V. (2024). Documentación lingüística y diccionarios: aportes para la visibilización, la revitalización y la enseñanza de lenguas indígenas. En *Actas de las I Jornadas de Lenguas y Culturas* (pp. 1-13). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

<https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/jornadaslenguasculturas/i-jornadas/actas/ponencia-240730140628613413/@@display-file/file/Ponencia%20NERCESIAN%20para%20Actas.pdf>

Rodríguez-Pedro, R. (2024). Brecha digital y transformación social: el impacto de las nuevas tecnologías en América Latina y el Caribe. *ACCESO. Revista Puertorriqueña de Bibliotecología y Documentación*, 5(1), 1-29. <https://doi.org/10.70724/acceso.21537>

Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.

Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana* (1.ª ed.). DEBOLSILLO.

CAPÍTULO II:

DERRIBANDO BARRERAS: SUPERANDO DESAFÍOS EN LA RELACIÓN ESCUELA — FAMILIA - COMUNIDAD

Alcivar Alejandro Vega Sánchez
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
alcivar.vega@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-4925-6360>

Glenda Jimabel Encalada Jiménez
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
glenda.encalada@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-9974-5767>

Diana Maribel Armijos Robles
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
diana.armijos@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0292-0938>

Introducción

La función que cumple la educación no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos y la formación de profesionales capacitados en distintas áreas para su posterior integración al campo laboral; sino, por el contrario, ejerce una labor más significativa y profunda al formar individuos responsables, justos y comprometidos con contribuir en la generación de cambios que favorezcan al bienestar colectivo y la resolución de diversos problemas que afectan a la sociedad. Desde esta perspectiva, el proceso educativo no debe limitarse únicamente a las escuelas y a quienes las integran, sino por el contrario se encuentra intrínsecamente asociado con la familia y a la comunidad, y por lo tanto, se debe procurar fortalecer la relación entre los diferentes actores para la creación de una red de apoyo y trabajo conjunto en beneficio de los estudiantes (Barrientos, 2020).

Según lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), los individuos son capaces de adquirir conocimientos a través de la información que reciben de su entorno y sus interacciones en distintos ámbitos; en cuyo caso, resulta indispensable fortalecer la educación en los diferentes espacios en los que ocurre el aprendizaje, como son: el núcleo familiar, las aulas de clases y en la comunidad en general. Consecuentemente, la UNESCO fomenta el desarrollo de actividades socioeducacionales y la implementación de proyectos que promuevan la colaboración entre la escuela - familia - comunidad para educar en diversas temáticas de interés colectivo.

A criterio de Gahona y Gálvez (2019) aunque históricamente la escuela se ha constituido en el eslabón central del sistema educativo, también ha sido indiscutible la importancia de involucrar activamente a los padres de familia en la educación de sus hijos para lograr mejores resultados a nivel de preparación académica y desarrollo integral de cada estudiante desde los primeros años de formación. En contraste, la relevancia de involucrar a la comunidad parecería ser un tema emergente que ha generado diversos debates; para algunos autores como Cabera (2023) radica esencialmente en la búsqueda de formar relaciones que favorezcan la colaboración para alcanzar objetivos comunes que no se limitan únicamente a aspectos sociales o culturales, sino que además pueden adquirir connotaciones de carácter político y económico, ámbitos en los que se demanda una unidad de la ciudadanía para la toma de decisiones que benefician a todos.

Partiendo de estas premisas, es posible argumentar que la relación entre estos actores claves es fundamental para asegurar que los procesos educativos se desarrollen de forma coherente para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, y que a su vez les permita ser conscientes de la realidad de su entorno y capaces de responder adecuadamente a las necesidades de la comunidad en el contexto

sociocultural al que se integra. No obstante, aunque teóricamente se reconoce la importancia de fortalecer la relación escuela – familia – comunidad, en la práctica aún existen barreras o desafíos que dificultan el trabajo articulado y colaborativo entre estos actores, generando una desconexión que coadyuva en limitaciones que afectan el desarrollo de los procesos formativos.

En este sentido, según lo señalado por Castrillón et al. (2021) la mayoría de estrategias diseñadas para fortalecer la relación entre diferentes actores involucrados con los procesos educativos se han limitado exclusivamente a la escuela y la familia, dejando de lado casi en su totalidad a la comunidad. Por otra parte, según lo señalado por Galarza et al. (2024) aunque recientemente se ha realizado más énfasis para involucrar a la comunidad, las limitaciones de tiempo, las dificultades para acceder a recursos, las diferencias culturales, la carencia de canales efectivos de comunicación y el bajo nivel de participación activa por parte de los padres de familia y de la comunidad se han constituido en barreras que impiden formar una asociación sólida entre la escuela, la familia y la comunidad.

Para Tambo et al. (2024) las barreras que comúnmente han limitado la construcción de una relación entre la triada educativa compuesta por la escuela, familia y comunidad, son principalmente de tipo comunicacional, considerando que la falta de diálogo impide la participación y colaboración tanto en la toma de decisiones conjuntas como en el desarrollo de propuestas para beneficio mutuo. La disposición de tiempo y el acceso a la tecnología también cumplen un papel importante para sobrellevar los desafíos que limitan el diálogo entre estos actores.

Cabe señalar que, la relación y el trabajo articulado entre la escuela – familia – comunidad, permite crear un espacio de intercambio de ideas que pueden favorecer al desarrollo académico y socioemocional de cada alumno; sin embargo, para que los resultados sean efectivos,

se requiere que exista una comunicación clara y un compromiso compartido. Por una parte, las instituciones educativas en su rol de espacios formadores, asumen la responsabilidad de fomentar el desarrollo de nuevos conocimientos y ofrecer al estudiantado las herramientas que requieren para alcanzar un aprendizaje significativo; pero a su vez, deben actuar como un ente mediador entre los demás actores para crear una red de apoyo para los estudiantes.

Por otro lado, la familia asume la responsabilidad de constituirse en un referente socioafectivo para el estudiante; además, es indispensable que ambos padres se comprometan en participar activamente en la formación de sus hijos, considerando que en investigaciones como la de Estrella et al. (2024) se resalta que cuando los padres se involucran y acompañan a los estudiantes, se obtienen mejores resultados a nivel de motivación, formación en valores y hábitos de aprendizaje.

De forma complementaria, las comunidades proporcionan un marco contextual, experiencias y recursos que de manera conjunta pueden favorecer al desarrollo de los procesos educativos, fomentando la participación y la vinculación de los estudiantes en diferentes escenarios que se consideran esenciales para que puedan alcanzar un aprendizaje práctico. En consecuencia, la relación armónica y articulada entre estos tres actores se constituye en un factor determinante para sobrellevar los principales retos a los que se enfrentan las comunidades educativas en los contextos contemporáneos, tales como la necesidad de garantizar la accesibilidad y la inclusión para todos los estudiantes desde el nivel de formación inicial hasta la educación superior.

Con base en estos antecedentes de estudio, en este capítulo se buscará analizar las principales barreras que limitan la relación escuela – familia - comunidad y las estrategias que se han formulado para

superar dichos desafíos. Para su abordaje, se realiza una revisión documental y un análisis argumentativo, contrastando los aportes de diferentes autores en el marco de esta temática. En este contexto, no solo se profundiza en la identificación de las barreras que limitan las relaciones colaborativas entre los actores señalados, sino que además se busca conocer qué acciones se han ejecutado en diversos escenarios para superarlas; esto tomando en consideración que, su eliminación no solo debe representar un acto simbólico, sino que por el contrario requiere gestionarse de forma multidimensional considerando que demanda negociación, flexibilidad, disposición, compromiso y comprensión mutua, así como también la creación de canales adecuados para facilitar el diálogo.

Desarrollo

La relación escuela-familia-comunidad como pilar del desarrollo educativo

La participación de la familia en el contexto educativo es fundamental, debido a que genera una perspectiva de soporte para el estudiante en primera instancia, así como se percibe desde la comunidad académica como un pilar esencial que otorga seguridad y mejor desempeño del estudiante, precisamente debido a que a mayor presencia de los padres, se mitigan desde la raíz conductas no apropiadas en diversos ámbitos, una mejor relación con los demás estudiantes, docentes y la comunidad, así como los padres o representantes logran tener mejor control de lo que sucede dentro del aula (Cansaya y Franco, 2023).

Desde el punto de vista de Mendoza y Cárdenas (2022) la presencia de la familia no debe verse solo como el compromiso de los padres con la educación de sus hijos e hijas, sino que conlleva una obligación conjunta con el personal educativo para alcanzar los objetivos académicos y promover el desarrollo del docente y que debe darse a largo para que pueda convivir dentro de un entorno enmarcado en el respeto hacia otros y cumplimiento de sus responsabilidades y obligaciones. Hay numerosas justificaciones para crear y mantener

una fuerte conexión entre la escuela y la familia, siendo la más importante apoyar a los alumnos en su éxito académico.

También desde perspectivas como la de Alonso y Torres (2023) mencionan que otras justificaciones abarcan el fomento de un ambiente escolar más favorable, tiene que ver con potenciar también las destrezas de liderazgo de los padres, facilitar la conexión de las familias con la escuela y la comunidad, y brindar apoyo a los educadores en sus tareas desde casa, ya que en conjunto se logra un mayor control y sobre todo seguimiento de las actitudes escolares de los educandos. Todos estos argumentos destacan la relevancia de que los padres participen de manera activa en la educación de sus hijos y fortalezcan una relación positiva y sólida con las instituciones educativas.

En lo que respecta a la comunidad según Loyola (2020) la misma está conformada por varios actores, incluyendo la sociedad en la que convive el estudiante, y que, por el nivel de interacción, tiene influencia en el desarrollo de estos tanto para bien o para mal, siempre que tenga un soporte fortalecido desde el hogar (la familia), la escuela (comunidad educativa). Sin embargo, Cansaya y Franco (2023) mencionan que también depende de las características y personalidad del niño para dejarse influenciar de su entorno ajeno al núcleo familiar.

Barreras y desafíos en la colaboración

También se identifican barreras que limitan o suponen un desafío en la colaboración familiar y de la comunidad en el contexto educativo, estos varían de acuerdo con las características de las familias y sus situaciones, y que, de acuerdo con Mejía et al. (2024), afectan el establecimiento de una relación fuerte, sin embargo, es posible englobar estos obstáculos en varios tipos, tales como los que se enlistan a continuación de manera breve:

Obstáculos en la comunicación

Más allá de las circunstancias socioeconómicas individuales, estas alienaciones entre los participantes se ven exacerbadas por tres factores limitantes que se han identificado previamente, como son: la comunicación ineficiente, la inestabilidad de los recursos materiales y la rigidez de las regulaciones institucionales, que a menudo privilegian el control administrativo sobre los lazos comunitarios.

Obstáculos económicos y sociales

No todas las familias viven bajo una misma condición socioeconómica, en determinados casos, los padres no pueden tener contacto directo con la institución debido a sus responsabilidades laborales de las que dependen íntegramente. De igual manera, muchas familias solo tienen a una figura (materna en la mayoría de los casos) que, dado a sus obligaciones para salir adelante con los suyos, experimenta la escasez de tiempo, así como se suscita en muchos casos el acceso restringido a herramientas.

Obstáculos a nivel institucional

Muchas instituciones dependen directamente de las regulaciones escolares establecidas desde Ministerios o una directiva rígida, es decir son inflexibles, muchas veces esto escala a otros ámbitos, lo que vuelve insuficiente la preparación de los educadores en la gestión de vínculos con la comunidad, priorizando otros aspectos.

Las barreras previamente expuestas son un ejemplo de lo que puede estar repercutiendo en los procesos de relación-colaboración escuela-familia-comunidad, sin embargo, es preciso que logren evaluarse otras limitaciones que podrían estar interviniendo de manera negativa en estos procedimientos, siendo pertinente para esto de un mayor nivel de análisis desde otros aportes e investigaciones a nivel internacional, regional (Latinoamérica) y por supuesto en el contexto ecuatoriano.

En términos generales, es preciso evaluar los escenarios de las familias y la comunidad educativa para determinar acciones que ayuden en la creación o fortalecimiento de la colaboración familia-comunidad-estudiantes, para que de esta manera poder establecer mecanismos efectivos, potenciando y aprovechando las ventajas que genera este tipo de colaboraciones (Lorence et al., 2024).

Estrategias y modelos de intervención

Con base a lo manifestado por Suárez (2020) conforme ha pasado el tiempo y los resultados de las investigaciones diversas que se han realizado sobre el tema, si bien han permitido ofrecer información relevante sobre los efectos que tiene la colaboración de la familia y la comunidad en la educación, también han surgido aportes fundamentales centrados en las estrategias e iniciativas creadas para mejorar el vínculo entre estas partes involucradas, determinándose algunos ejemplos como:

Estrategias de implicación familiar

Las estrategias de intervención no deben limitarse a una implementación lineal, sino que deben actuar como catalizadores de la colaboración mutua entre escuelas, familias y comunidades. Al involucrar a las familias, es fundamental promover la participación activa de padres y voluntarios, en lugar de limitarla a sesiones informativas. Al integrar a padres y voluntarios en el entorno educativo, las escuelas se convierten en espacios de responsabilidad compartida que promueven la seguridad y el desarrollo integral del alumnado.

La colaboración con las comunidades no debe limitarse a los procesos de aprobación organizativa con las partes interesadas locales y los centros de salud, sino que debe incluir el desarrollo de planes de socialización, respaldados por iniciativas públicas, y la movilización de diversos actores sociales hacia objetivos comunes. Al conectar estos dos ejes de intervención, las escuelas pueden superar su aislamiento

y construir una red de apoyo que garantice la sostenibilidad de los procesos educativos en diferentes condiciones, mediante el uso de expertos y un diálogo continuo.

Estrategias de cooperación comunitaria

Estas por lo general suelen estar más asociaciones con entidades locales, centros de atención sanitaria, negocios, a las cuales se llega con un plan de socialización inicial y desde el apoyo de Ministerios como el de Educación, a fin de obtener un aval que impulse a estos miembros de participar activamente en las acciones a emprenderse.

Iniciativas de mediación

Dentro de estas por lo general se incluyen a personas que actúan como mediadores o conexiones para facilitar la resolución de problemas y optimizar la comunicación, destacando la participación de Psicólogos clínicos, orientadores, lo que de alguna manera permite tener diagnósticos como mucho más específicos para abordar correctamente las situaciones problemáticas o dificultades significativas.

La participación educativa supone una alternativa que favorece el desempeño de los estudiantes, ya que se ven valorados y buscarán mejorar dentro de las aulas su participación y aprovechamiento y con esto podría favorecer a sus calificaciones, pero, sobre todo, a ser personas seguras y capaces de convivir correctamente con sus semejantes dentro de la sociedad actual (Loyola, 2020). Si bien esta alternativa desde investigaciones varias ha reflejado importantes beneficios, supone también el afrontar algunas barreras que pueden hacerse frente también con estrategias idóneas (Meza y Trimiño, 2020).

Rol del docente y directivos de la escuela para fomentar la colaboración de la familia y la comunidad

El rol que cumplen tanto docentes como directivos de las instituciones educativas en la actualidad no se limita únicamente a la gestión de la enseñanza y de los procesos administrativos, sino que además involucra la creación de una red de apoyo para los estudiantes y de puentes que faciliten el diálogo con las familias y las comunidades, esto con la finalidad de crear entornos de aprendizaje enriquecidos, inclusivos y adecuados para favorecer al desarrollo integral de cada alumno (Rodríguez, 2021). Esta labor es fundamental tomando en consideración los contextos sociales contemporáneos que se caracterizan esencialmente por la diversidad, por lo tanto, las escuelas no pueden actuar de forma aislada, sino que por el contrario deben contemplar las distintas realidades y condiciones del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes para mejorar los procesos pedagógicos en consecuencia (Cuichán et al., 2024).

Por una parte, los docentes representan uno de los actores centrales del proceso formativo, puesto que desempeñan el rol de enseñar y facilitar la adquisición de nuevos conocimientos; pero a su vez, son los responsables de acercar a las familias a las escuelas, no solo para informar sobre el rendimiento académico de los estudiantes, sino también para promover el diálogo y fomentar las interacciones mediante las cuales se puedan compartir experiencias relacionadas con la educación de cada estudiante, lo que permite identificar fortalezas y debilidades para diseñar estrategias que permitan afrontar los desafíos de manera conjunta (Padilla y Madueño, 2022).

Por otra parte, los directivos de las instituciones educativas también cumplen una función estratégica, puesto que son los responsables de forjar una cultura institucional que reconozca y promueva el trabajo colaborativo con las familias y la comunidad (Hernández y Álvarez, 2024). El liderazgo y la gestión que deben ejercer los directores no debe simplificarse únicamente al seguimiento y cumplimiento de las normativas internas, sino que por el contrario, debería incluir la creación de programas de vinculación y de espacios que acerquen a

las comunidades a las escuelas, permitiéndoles participar activamente en la planificación y ejecución de proyectos escolares. En términos generales, la visión compartida entre la escuela – familia – comunidad, permite ampliar los espacios de aprendizaje, la consolidación de redes de apoyo, y la posibilidad de implementar una educación participativa encaminada a la búsqueda del bienestar colectivo (Cárcamo y Jarpa, 2023).

Buenas prácticas para fortalecer la relación escuela - familia - comunidad

La relación escuela – familia – comunidad, representa un eje fundamental para mejorar la forma en que se desarrollan los procesos educativos, puesto que contribuye con la creación de espacios de aprendizaje inclusivos, enriquecidos y participativos, así como también de una red de apoyo para los estudiantes, que contribuya con su desarrollo integral (Mecía, 2022). No obstante, es importante tomar en consideración que no es suficiente con diseñar estrategias que acerquen a las familias y las comunidades a las escuelas, sino que además, se requiere implementar buenas prácticas para que la relación y el trabajo articulado sea sostenible a largo plazo. En este sentido, el compromiso que asuma cada uno de estos actores para involucrarse y trabajar de manera colaborativa, debe transformarse en acciones concretas direccionadas a la búsqueda de un beneficio mutuo (Belmonte et al., 2021).

Referenciando a Alonso y Torres (2023) estas buenas prácticas se relacionan principalmente con el fortalecimiento de la comunicación para facilitar el diálogo, la participación y el respeto, como principios esenciales para consolidar una asociación armoniosa que supere las barreras que han coadyuvado a que cada uno de estos actores intervenga de manera aislada en la formación de los individuos. Por lo tanto, se puede destacar que la comunicación permanente y bidireccional entre la escuela y la familia, y la escuela y la comunidad es determinante para lograr los objetivos deseados. Cuando el diálogo

entre los diferentes actores se desarrolla de forma abierta y respetuosa a través de canales eficaces, se crean vínculos que coadyuvan a la colaboración y el compromiso para la búsqueda de soluciones a diversas problemáticas que podrían estar afectando el correcto desarrollo de los procesos educativos.

Por otra parte, las escuelas deben asumir la responsabilidad de crear espacios de participación y ofrecer un acompañamiento pedagógico tanto para las familias como para la comunidad en general. En este caso, al incluir tanto a los padres de los estudiantes, como a los representantes de las comunidades aledañas a la institución en la toma de decisiones podría incrementar su disposición a comprometerse en la creación de espacios seguros para los estudiantes. Además, permitiría obtener aportes desde diferentes perspectivas que ayuden a responder de forma efectiva a los requerimientos de las sociedades que se encaminan hacia la implementación de un enfoque inclusivo en todos sus ámbitos (Vargas et al., 2024).

Conclusiones

Partiendo del objetivo establecido, el mismo que se direccionó en el análisis de las principales barreras que limitan la relación escuela-familia-comunidad y las estrategias que se han formulado para superar dichos desafíos, demandó de un estudio amplio desde diversas fuentes de información, principalmente desde publicaciones en revistas indexadas para lograr disponer de acuerdo con la experiencia de otros investigadores y análisis multidimensionales, de los datos pertinentes, los mismos que se explican de manera breve en este apartado.

Partiendo de la información revisada desde la teoría, es posible concluir que la relación escuela-familia-comunidad, es fundamental en el proceso educativo de los estudiantes, especialmente en las primeras etapas, hasta la secundaria, ya que es mediante las

interacciones constantes que tienen los padres de familia con los docentes y sus representados, fortalecer no solo las relaciones positivas, sino también darle seguimiento a todo lo que sucede dentro del aula con sus calificaciones, comportamiento, conducta con sus compañeros, por mencionar algunos ejemplos.

La información disponible a su vez reflejó que así como se demuestra la importancia de la colaboración escuela-familia-comunidad, existen barreras y desafíos sobre esta colaboración, los mismos que pueden estar relacionados a factores tales como la comunicación, los más representativos que son a nivel socio económico donde los padres o representantes no disponen de mucho tiempo para atender de manera frecuente temas educativos de sus representados, y no menos importantes, los relacionados con las instituciones educativas como tal al ser más rígidas e insuficientes en la preparación de los maestros sobre los vínculos.

Las investigaciones alrededor del tema también reflejan un arduo análisis sobre las medidas estratégicas y modelos de intervención para mejorar-fortalecer o crear estas colaboraciones, las mismas que pueden ser diversas, sin embargo, es necesario efectuar análisis diagnósticos para conocer las realidades de las familias teniendo en consideración los desafíos para algunas de estas, sin embargo, algunos ejemplos que resaltaron van de la mano con la creación de actividades en días en los que la mayoría de los padres de familia pueden participar, a su vez, destacan las acciones de cooperación comunitaria, e iniciativas de mediación con la ayuda de expertos como Psicólogos clínicos u orientadores.

La información analizada referente a la postura del maestro y de los directivos de las instituciones, también se evidencia como un ámbito necesario de evaluar en primera instancia, para diagnosticar cómo logran gestionar estas colaboraciones, donde en este caso se determinó cuan necesario es el liderazgo de los directivos para

establecer una cultura escolar inclusiva, debido a que se posibilita abordar íntegramente temas tales como interculturalidad, empatía, educación inclusiva, por mencionar algunos ejemplos.

El impacto de la tecnología en la comunicación también fue un tema que se determina esencial en los procesos para derribar los desafíos de colaboración entre las familias, la escuela y la comunidad, teniendo en consideración que existen a disposición de una basta líneas de recursos tecnológicos que posibilitan la interacción entre las partes involucradas en este caso, sin embargo, algunos autores también sostienen que se precisa de una evaluación contextual de las familias y los lugares en los que viven, ya que aún en países como Ecuador, especialmente en sectores rurales, las brechas digitales son una característica de limitación al aprovechamiento tecnológico, esto de acuerdo con datos identificados desde el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2025), donde si bien ha incrementado, aún es dispar la brecha entre el área rural (58.7%) y urbana (76.5%), esto referente al acceso a internet, mientras que el equipamiento tecnológico es mucho menor, apenas del 16.2% en zonas rurales, frente al 39.6% en áreas urbanas.

No menos importante, se logró determinar desde estudios de casos concretos, en los que se han superado barreras significativas y dar paso a una colaboración-relación escuela-familia-comunidad, destacando que entre las ideas o acciones estratégicas de mayor alcance, las relacionadas con el desarrollo de planes integrales en los es posible que todos o la mayoría de los padres de familia se vinculen a diversas actividades escolares, esto como una forma de reducir la monotonía de las reuniones de salud. De igual manera, aprovechar los recursos digitales que han permitido a la fecha, acortar distancias y generar reuniones interactivas en las que desde la comodidad del hogar pueden también ejecutarse tareas que unifiquen.

Referencias

- Alonso, J., y Torres, N. (2023). La Participación de las Familias en los Centros Educativos: Una Exploración Teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3460-3476. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7970
- Arequipa, S., Mosquera, B., Vera, A., Vera, G., y Chila, A. (2025). Brecha digital en la educación ecuatoriana: Un enfoque para la gestión del conocimiento y la equidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 992-1003. doi:10.37811/cl_rcm.v9i1.15833
- Barrientos, A. (2020). Familia y Escuela: una relación de mitigación e integración. *Revista de Cultura de Paz*, 4, 105-125. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/92>
- Belmonte, M., Bernández, A., y Conzi, Q. (2021). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025>
- Cabrera, M. (2023). El vínculo escuela-familia-comunidad en el contexto científico tecnológico actual. *Varona. Revista Científico Metodológica*(77), 1-13. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1832.pdf>
- Cansaya, Y., y Franco, M. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes*, 7(27), 186–199. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>
- Cárcamo, H., y Jarpa, C. (2023). Relación familia-escuela: implementación de una estrategia pedagógica constructivista en la formación inicial docente en Chile. *Espacio en Blanco*, 2(35), 95-109. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384573764005/384573764005.pdf>

Castrillón, E., Precht, A., Valenzuela, J. y Nikola, J. (2021). Estudios sobre la relación familia-escuela (2008-2018): Un análisis bibliométrico de la producción académica en español. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.12>

Cuichán, S., Tucto, J., y Mendoza, M. (2024). La relación entre el docente y la familia en los estudiantes de bachillerato general unificado. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.373>

Estrella, K., Mamonte, B., Milanés, R., y Ortiz, W. (2024). Estrategia para fortalecer el vínculo escuela-familia en zonas rurales a través de redes sociales digitales. *Sinergia Académica*, 7(3), 204-223. <https://doi.org/10.51736/v34xsw30>

Gahona, I, y Gálvez, S. (2019). Relación familia – escuela – comunidad. En M. Tolozano, y E. Soria, *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos* (pp. 838-847). Fundación FIDAL, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/744128.pdf>.

Galarza, M., Tipán, L., Martínez, M., y Ortiz, W. (2024). Influencia de la relación escuela–familia y comunidad en el rendimiento académico del área de estudios sociales en los estudiantes de séptimo año. *Sinergia Académica*(6), 58-80. <https://doi.org/10.51736/700w3s91>

Hernández, M. d., y Álvarez, J. (2024). La relación familia-escuela en el contexto rural: influencia de la etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico del alumno. *ALIVIAR. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28833>

INEC. (2025). *Tecnologías de la información y comunicación*. INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web->

[inec/Estadísticas Sociales/TIC/2025/202507 Tecnología de la Información y Comunicación-TICs.pdf.](#)

Lorence, B., Nieto, M., y Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: una revisión sistemática. *Miscelánea*, 28(1), 125–148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356>

Loyola, C. (2020). La participación educativa como una herramienta de mejora. *Foro educativo*, 1(1), 35-51. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2359>

Mecía, A. (2022). Escuela, familia y comunidad escenario estratégico para la gestión educativa en contextos rurales. *Prohominum*, 3(1), 25-38. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0022>

Mejía, G., Quintana, A., Sánchez, M., Caicedo, R., y Mora, J. (2024). Desafíos y barreras para una participación efectiva de la familia en la educación. *Ciencia Latina*, 8(4), 2866-2878. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12535

Mendoza, M., y Cárdenas, H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024

Meza, L., y Trimiño, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), 13-28. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806002/html/>

Padilla, C., y Madueño, M. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información tecnológica*, 33(5), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>

Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los maestros en la participación familiar. *Revista Innova Educación*, 3(1), 160-174. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.008>

Suárez, M. (2020). Propuesta de intervención educativa para promover los valores mediante los juegos colectivo. *IPSE*, 13(13), 99-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7696018.pdf>

Tambo, L., Palacios, M., Caballero, A., y Ortiz, W. (2024). Estrategias Educativas para Interrelación Escuela-Familia en Educación de Estudiantes de Séptimo Año Escuela “Dr. Luis Felipe Zapater” de Loja-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5725-5744. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9113

UNESCO. (7 de octubre de 2024). *Proyecto de colaboración escuela-familia-comunidad para la educación sobre el cambio climático*. <https://www.uil.unesco.org/es/articles/proyecto-de-colaboracion-escuela-familia-comunidad-para-la-educacion-sobre-el-cambio-climatico>

Vargas, M., Vargas, D., Martínez, M., y Ortiz, W. (2024). El acompañamiento pedagógico a la familia para el cumplimiento de los deberes escolares en los estudiantes del cuarto año de educación general básica (EGB). *Sinergia Académica*, 7(5), 253-284. <https://doi.org/10.51736/9ff1w558>

CAPÍTULO III:

EL PAPEL DE LA COMUNIDAD EN LA SENSIBILIZACIÓN Y LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN

Andrea Paola Mejía Chinchuña

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

apmejia@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-3381-3247>

Génesis del Carmen Mejía Celdo

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

gdmejia@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4314-0496>

Diana Maribel Armijos Robles

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

diana.armijos@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0292-0938>

Introducción

La inclusión es un enfoque que ha acaparado mayor interés y relevancia en el ámbito pedagógico, sin embargo, la inclusión no se limita únicamente a los procesos de enseñanza, ya que permite aceptar, valorar y reconocer al individuo desde la singularidad independientemente de sus características personales, sociales, culturales, entre otras. Según la UNESCO (2024) la participación comunitaria en la educación implica involucrar a los diferentes actores sociales en el proceso de planificación, aplicación, y evaluación de las políticas públicas e intervenciones que se realizan en el campo educativo, con el principal propósito de mejorar la calidad de la enseñanza. Entonces este modelo surge para construir sociedades más equitativas, democráticas y adaptadas a la diversidad. Así mismo se enfatiza en el derecho a participar plenamente en todos los ámbitos que le rodean, eliminando las barreras que impiden

garantizar la equidad y oportunidades de acceso ante estos entornos (Castillo, 2024).

La inclusión educativa representa uno de los pilares principales para generar esta transformación, ya que su concepción permite integrar a los demás ámbitos de la sociedad. En este sentido, se habla de un proceso de respeto ante la diversificación, por ende, el sistema debe de buscar estrategias, metodologías, evaluaciones y programas que fomenten habilidades cognitivas, físicas, sociales y emocionales, a fin de que el estudiante logre desarrollar y fortalecer las aptitudes y actitudes inclusivas que respeten y valoren la diversidad (Armijos et al., 2022).

Por su parte, la inclusión social se refiere a este proceso de intercambio y participación activa y equitativa de todos quienes conviven en un entorno. De esto se refleja los cambios que se han realizado sobre las políticas, la economía y la cultura que prevalece en la sociedad, incorporando garantías que permiten que se reconozca y comprenda a cada individuo como un ente de derechos. Aunque se cree que esto solo beneficia a las personas que han sido excluidas, en la práctica se demuestra que la inclusión permite aportar al enriquecimiento cultural y comunitario.

Considerando que, para lograr el desarrollo integral de una sociedad, lo más importante es permitir que la comunidad se cohesione para enfrentar las brechas o barreras que impiden el avance de sus integrantes. Esto involucra que se lleven a cabo estudios a profundidad para identificar los diversos factores que podrían constituirse en un limitante; se considera necesario tomar en cuenta que estos contextos son multiculturales, lo que implica preservar tradiciones y aprender a coexistir desde el respeto a la diversidad.

Este proceso de transformación demanda un compromiso activo de todos quienes comparten y cohabitan un espacio, ya que esta convivencia permitirá mejorar, innovar y acrecentar las condiciones

de vida para todas las personas. Por ello su involucramiento se convierte en una práctica de corresponsabilidad y construye una sociedad más justa y equitativa. Con respecto a estas premisas, este capítulo busca generar en el lector este compromiso, para obtener una participación comunitaria que se sitúa como el motor que impulsa y revoluciona al cambio que garantiza el derecho y se enfoca en reconocer y aceptar a la diversidad como un proceso de enriquecimiento mutuo.

Desarrollo

Sensibilización de la comunidad

Fundamentalmente, comenzar con un proceso de sensibilización en la comunidad, puesto que de esta forma se da paso la transformación de las preconcepciones adquiridas y el comportamiento que generan barreras e impiden una inclusión. Esto no solo busca generar nuevos conceptos, sino que además pretende fomentar este sentido de pertenencia ante lo que sucede y sobre cómo se puede mejorar las condiciones actuales para el bien mutuo (Betancur y Fernández, 2023). Por ello el empoderamiento comunicacional es una estrategia para intervenir en la comunidad y lograr un compromiso que coadyuve a la participación activa para generar esta transformación.

La sensibilización es una actividad fundamental que permite construir una cultura inclusiva, en este sentido, las actividades propuestas deben dar paso a la reflexión, participación y conciencia sobre valores esenciales que favorezcan a la inclusión. Este proceso fortalece la relación armónica entre los distintos actores involucrados, con el fin de que la aceptación y respeto tenga un enfoque de reconocimiento de capacidades, derechos y el aporte único de cada individuo (Buitrón et al., 2023; Ministerio de Educación, 2011; Ministerio de Educación, 2019). Existen varias formas para sensibilizar a la comunidad, desde la organización de talleres, programas, actividades barriales, entre otras. Las acciones que se implementen para lograr este objetivo deben caracterizarse por:

1. Mantener un lenguaje positivo y comunicación incluyente.
2. Abordar la diversidad.
3. Compromiso y participación individual, es decir, el aporte que cada persona pueda generar para contribuir con la sensibilización.
4. Proponer soluciones en conjunto.

Es así que cada individuo es imprescindible, ya que asumen el rol de agentes de cambio para impulsar la transformación social, y debe de contar con el involucramiento de unidades educativas, estudiantes, la participación familiar para mejorar la adquisición de aprendizajes y la convivencia, juntas parroquiales, gobiernos municipales, grupos de vecinos, organizaciones no gubernamentales que permiten ampliar las oportunidades de intervención.

Promoción de la inclusión

La inclusión social es uno de los desafíos más difíciles en la construcción de una sociedad y comunidad equitativa y justa. Sin embargo, son las personas con discapacidad quienes enfrentan cada día más obstáculos que limitan y reprimen su participación plena en diferentes contextos, ya sea barreras físicas sociales o culturales es por esto que se requiere de respuestas concretas para crear entornos en los que se rompan dichas barreras. Esto tiene un papel fundamental para generar una transformación activa y significativa con una mirada crítica que identifique la necesidad de educar para promover principios para avanzar hacia una sociedad más inclusiva (Mantilla et al., 2024).

De tal manera Verdugo (2025) menciona que los cambios culturales se generan desde la sociedad, las escuelas, las empresas o la comunidad, en cada uno de estos espacios se pueden eliminar las actitudes segregadoras o discriminatorias involucrando diferentes cambios relevantes sobre las percepciones, las normas sociales o los comportamientos de quienes interactúan en estos entornos. Es muy

importante que para que se hagan realidad los cambios culturales respecto a las personas con discapacidad, la ciudadanía se involucre activamente planificando y realizando diversas acciones conjuntas en diferentes ámbitos, centrándose en inculcar valores para generar actitudes positivas que favorezcan a la inclusión y así trabajar apoyando a las personas con discapacidad.

A partir de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) se ha establecido impulsar los principios y compromisos con enfoque de derechos basados en la igualdad y no discriminación, con lo cual se ha procurado garantizar la participación integral de este grupo de individuos dentro de una comunidad social.

Barreras físicas, comunicativas, actitudinales.

La importancia de la accesibilidad se ha visto vinculada principalmente con la eliminación de barreras arquitectónicas ya que una infraestructura adecuada permite que cada una de las personas puedan acceder a servicios y desplazarse a localidades sin ninguna dificultad, del mismo modo la incorporación de rampas es una de las adaptaciones que existen en los espacios públicos como calles, parques, escuelas, centros, entre otros.

La incorporación de estas adaptaciones estructurales demuestra que la inclusión no solo es posible, sino que además es necesaria y urgente ya que beneficia de forma colectiva de todos los ciudadanos, enriqueciendo la experiencia de toda la comunidad mediante la creación de espacios más cómodos y seguros para todos los que pertenecen en esa comunidad. Por otro lado, según el informe publicado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, s/f), para facilitar la inclusión de personas con movilidad reducida es indispensable garantizar que todos los espacios públicos cumplan con las condiciones de seguridad e integren elementos que les permitan desplazarse de forma

autónoma. Esto implica que se deben adaptar los sistemas para la atención a la diversidad y con la finalidad de proporcionar servicios de calidad.

El factor actitudinal y comunicacional también es indispensable según lo menciona Castillo (2025) puesto que no solo es preciso erradicar prejuicios y estereotipos acerca de la discapacidad, sino que además se debe facilitar la interacción y participación, por ejemplo, capacitando a servidores públicos en lengua de señas o incorporando señaléticas auditivas para permitir el desplazamiento autónomo y seguro para personas con discapacidad visual.

Retos y barreras que enfrenta la comunidad

Uno de los ejes centrales para la inclusión es garantizar la igualdad de oportunidades ya que no basta con permitir el acceso físico a las personas con discapacidad, sino que además se requiere eliminar barreras sociales, culturales y económicas. Para ello es necesario implementar programas de sensibilización que promuevan una cultura de respeto e igualdad en el ámbito educativo.

Las comunidades educativas promueven estos programas no solo integrando al estudiante con discapacidad en las aulas regulares, sino también asegurando que cada aula cuente con apoyos efectivos ya sean centrados en la colaboración de profesionales especializados, acceso a materiales adecuados e implementación de metodologías flexibles para cada uno de los estudiantes. En este sentido, se requiere de la formación de docentes inclusivos e involucrar a las familias, incorporando componentes esenciales para evitar que las conductas basadas en prejuicios se conviertan en una forma de hostigamiento o exclusión. El compromiso, la colaboración y participación activa de la comunidad contribuye a crear espacios verdaderamente inclusivos, en los que se pueda escuchar y valorar la opinión de cada individuo.

Promoviendo autonomía y liderazgo por parte de todas las personas que pertenecen a la comunidad, y respetando los derechos y

capacidades de todos los integrantes. Para esto se requiere contar con políticas públicas orientadas a facilitar la inclusión, en las que se contemplen las diversas dimensiones intervinientes, tal como lo mencionaron Aguirre y Carangui (2023) quienes además destacaron la importancia de incorporar garantías para que dichas políticas puedan implementarse de manera efectiva. Según Farinango (2024) se requieren mecanismos y la coordinación con diversos actores y organismos para mejorar el alcance de la aplicación de las políticas públicas para mejorar las condiciones de inclusión y fomentar la justicia social.

Maqueira et al. (2023) señalaron que brindar oportunidades de igualdad en contextos sociales, educativos, laborales para permitir la participación de todas las personas independientemente de su condición, significa fortalecer y motivar la preparación de las personas en todos sus ámbitos, para dar respuesta a los procesos de inclusión y atención a la diversidad. Es fundamental generar cambios significativos y verdaderos que coadyuven en la transformación de las prácticas inclusivas creando espacios genuinos de identidad y encuentro personal, en los que cada institución educativa pueda atender a las necesidades, requerimientos y particularidades de cada estudiante.

La importancia de los apoyos y el trabajo colaborativo.

Es indispensable que en el desarrollo del proceso educativo se implementen apoyos adecuados y se incentive la intervención articulada de la institución, las familias y la comunidad, ya que se considera que desempeñan un papel fundamental para garantizar una educación de calidad e inclusiva (Armijos, 2024). Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2019) el involucramiento activo de las familias es primordial para el rendimiento académico de los alumnos, ya que precisa que tanto las familias como los docentes puedan compartir opiniones en común y establezcan acuerdos básicos sobre cómo apoyar en el desarrollo integral y social de los estudiantes,

contribuyendo a su vez a mejorar el rendimiento de cada uno. Del mismo modo, según el artículo de actúa Kostela y Sinkkonen (2025), encontraron en su investigación que la colaboración entre la familia y la escuela favorece significativamente la inclusión, así como señalaron que la comunicación frecuente con los docentes mejora la participación del alumno en el aula en un 70%.

En tal sentido Herrera y Guevara (2021) en su investigación referida a los apoyos para la educación inclusiva, destacaron que cuando se hace uso de recursos, herramientas y la colaboración de profesionales externos o de un equipo multidisciplinario, se requiere que tales apoyos sean adecuados y adaptativos, es decir que puedan ser utilizados no solo con los estudiantes con discapacidad, sino también con el resto de la clase.

Para Núñez y López (2020) desde una perspectiva general las necesidades de apoyo representan un constructo psicológico estrechamente relacionado con el funcionamiento del individuo, que se determina por las capacidades que posee cada persona y los entornos en los que se pretende que cada uno se desenvuelva. En este sentido, las necesidades de apoyo evidencian una limitación para lograr el funcionamiento autónomo de un individuo. Se sugiere tomar en consideración que el nivel de apoyo requerido, no es observable de manera directa sino por el contrario es inferido.

La eficacia de la colaboración depende, por lo tanto, no solo de la disponibilidad de recursos, sino también de la capacidad de los equipos interdisciplinarios para adaptarlos a las circunstancias específicas de la enseñanza y garantizar la autonomía del alumnado (Herrera y Guevara, 2021; Núñez y López, 2020). En este contexto, la colaboración interinstitucional va más allá del mero trabajo administrativo y constituye la base de una convivencia inclusiva. Solo mediante la sinergia de escuelas, familias y comunidades podemos asegurar una trayectoria educativa exitosa que fomente las

capacidades individuales y supere las barreras estructurales que limitan el desarrollo integral del alumnado.

Beneficios sociales a manos de una comunidad inclusiva.

Las intervenciones que se realizan a través del sistema de atención del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) cumplen un papel importante en el proceso de transición a la vida adulta de personas con discapacidad, ya que incluyen evaluaciones para determinar las necesidades específicas de cada persona considerando sus habilidades y potencialidades. Esto permite diseñar planes de intervención individualizados orientados a desarrollar al máximo las habilidades sociales mediante la implementación de diferentes servicios de profesionales para apoyar el desarrollo integral de cada una de las personas y así colaborar con otras instituciones y programas para garantizar una atención integral y significativa.

Del mismo modo el modelo de gestión del MIES brindó un conjunto de principios, estrategias y herramientas con las que se busca orientar a las instituciones pertenecientes a diversos ámbitos en la planificación y ejecución de modelos inclusivos. Según Domínguez (2023) la participación de la comunidad permite la creación de espacios de decisión real sobre los aspectos relacionados con la educación inclusiva que se desea ofrecer a los estudiantes. La intervención de las familias y de las comunidades fortalece el trabajo colaborativo entre el hogar y la escuela, así como también amplía las perspectivas y enriquece el ambiente educativo, mejorando las experiencias de aprendizaje de cada uno de los participantes, aprovechando adecuadamente los diferentes recursos disponibles con el objetivo de garantizar la calidad y eficiencia de la enseñanza para las personas con discapacidad. De esta forma se logra crear una red de apoyo, que facilite la participación de las personas en actividades sociales de forma transdisciplinaria y promoviendo la mejora continua, de modo que se fomente el empoderamiento, la autonomía y el involucramiento en la toma de decisiones.

De tal modo Farias (2023) destacó que los valores que caracterizan la interrelación entre el núcleo familiar y la institución educativa son esencialmente la estabilidad y flexibilidad que se forma entre ambos entornos, lo que los convierte en los pilares fundamentales en donde se construye el proceso educativo de cada uno de los estudiantes. La familia, la escuela y la comunidad son instituciones que a lo largo de la historia han desempeñado la función de cuidar, socializar, educar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse apropiadamente en el entorno sociocultural.

Es por eso que estas instituciones se entrelazan de manera crucial para fomentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual para que puedan transitar hacia una vida adulta plena y autónoma, reconociéndose como parte de la comunidad en la que pueden sentirse valorados, con identidad social, sintiéndose libres de participar en actividades diversas y en la construcción de relaciones significativas a partir de sus fortalezas, intereses y valores, tomando decisiones autónomas y construyendo su proyecto de vida personal, de modo que favorezca a mejorar su autoestima y la confianza en sí mismo. Estos elementos son claves para tener una transición adecuada y satisfactoria a través de los diferentes niveles de formación y finalmente para facilitar su integración al entorno laboral.

Conclusiones

La inclusión social ha presentado a lo largo de los años desafíos significativos y transformadores, ya que no solo es responsabilidad del Estado o de las instituciones educativas; sino también es responsabilidad de todas las personas que integran la sociedad, en donde la accesibilidad, la igualdad de oportunidades y la participación no pueden abordarse de forma aislada. Una verdadera inclusión trasciende a medida en que se revisan y reconfiguran las políticas aisladas que requieren una transformación profunda, en donde el compromiso de diferentes actores como la escuela, la familia y la comunidad van más allá de los roles individuales asumiendo el

compromiso de una sociedad verdaderamente inclusiva que se construye a partir desde el trabajo colaborativo sostenido y responsable.

Por otro lado, las barreras físicas persisten en los espacios no adaptados, también prevalecen las barreras comunicativas debido a las dificultades para acceder a materiales adecuados; y principalmente aún se observan barreras actitudinales ya que los prejuicios, la indiferencia y la subestimación de las capacidades de las personas con discapacidad sigue siendo un obstáculo. Además, algunas comunidades aún enfrentan una falta de información y sobre todo la sensibilización en temas de inclusión.

Por tanto, la inclusión comunitaria representa un llamado a reconocer la responsabilidad mutua para construir sociedades donde la diversidad se valora como una fortaleza, las diferencias sean vistas como oportunidades de aprendizaje y que cada persona pueda construir y contribuir al bienestar común y al fortalecimiento de sus propias capacidades.

La inclusión no es simplemente una meta deseada si no es la necesidad urgente para la construcción de sociedades sostenibles y humanas; a pesar de los desafíos, una comunidad inclusiva puede recuperar el tejido social promoviendo la empatía y estimulando la innovación de todas las personas, dejando atrás los prejuicios y contribuyendo a la creación de una cultura basada en el respeto, la equidad y la igualdad, escuchando a todas las personas con y sin discapacidad e integrándose en el proceso social, y así poder desarrollar un vínculo en donde la diferencia sea parte esencial de la sociedad.

Referencias

Aguirre, I., y Carangui, N. (2023). Conocimiento local en políticas de educación inclusiva en Ecuador: Revisión sistemática. *Revista Social*

Fronteriza, 3(4), 101-118.
[https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(4\)101-118](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(4)101-118)

Armijos, D. (2024). *La educación inclusiva en el contexto de la educación superior*. [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande].
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/4738>.

Armijos, D., Encalada, G., Juca, M., y Vásconez, M. (2022). Tendencias y perspectivas de la educación inclusiva en el contexto contemporáneo. Una revisión sistemática. *Revista Social Fronteriza*, 2(2), 36-50.
<https://revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/index>

Betancur, M., y Fernández, J. (2023). *Publicación: Sensibilización comunitaria: animación cultural desde la juventud*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/9504888d-0ba6-4190-a4bf-ca5d54d2ee54>.

Buitrón, P., Garrido, O., Meneses, E., Rivadeneira, J., Álvarez, S., y Suasti, W. (2023). Estrategias de sensibilización que fomentan inclusión en la asignatura de Educación Física en las Unidades Educativas Públicas de la ciudad de Ibarra. *Investigación/Research*, 9(17), 35-54. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i17.746>

Castillo, K. (2024). Barreras de accesibilidad e inclusión educativa en el nivel universitario en el Ecuador. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 1(1), 113-146.
<https://doi.org/10.69633/yw4w2v31>

Castillo, K. (2025). Condiciones de accesibilidad e inclusión en educación superior: mejoras alcanzadas y desafíos pendientes. *MQRInvestigar*, 9(1), 1-16.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e115>

Domínguez, F. (2023). Convivencia, inclusión y éxito educativo a través de la participación educativa de la comunidad en una Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(2), 116-127. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.4574>

Farias, J. (2023). Participación de la familia en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en edad de preescolar. *Reincisol*, 2(3), 133-152. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V2\(3\)133-152](https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(3)133-152)

Farinango, L. (2024). Análisis de la Política Pública de Discapacidad en Ecuador: La Adopción de Objetivos en la Agenda Pública y la Coordinación Intersectorial en el Cambio de Políticas (2010-2020). *Revista estudios de políticas públicas*, 10(2), 108-122. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2024.74244>

Herrera, J. y Guevara, G. (2021). Los apoyos inclusivos, una herramienta para la atención a la diversidad. Realidades y retos en la escuela ecuatoriana. *Mamakuna*, 66-75. <https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ee4cd5ad-29bf-4e43-98db-620bf420eba7/content>

INADI. (s/f). *Accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad: guía temática*. Editorial INADI, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/accesibilidad_e_inclusion_de_personas_con_discapacidad.pdf.

Koskela, T., y Sinkkonen, H. (2025). Parental involvement in supporting their children in inclusive education: Cooperation with school professionals in Finland. *Cogent Education*, 12(1), 1-16. doi:10.1080/2331186X.2025.2464272

Mantilla, P., Armijos, D., y Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a escalas macro, meso y microcurricular: experiencias de un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación*

Educativa RECIE, 8(2), 169-191.
<https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.735>

Maqueira, G., Iglesias, S., Martínez, R., y Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210-228.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Programa de sensibilización*. Editorial Ministerio de Educación,
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf.

Ministerio de Educación. (2019). *Apoyo de las familias al rendimiento académico de hijas e hijos*. Editorial Ministerio de Educación,
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/Guia-Apoyo-de-las-familias-al-aprendizaje.pdf>.

Ministerio de Educación. (29 de noviembre de 2019). *Con actividades de sensibilización el Ministerio de Educación conmemorará el Día Internacional de las Personas con Discapacidad*.
<https://educarecuador.gob.ec/con-actividades-de-sensibilizacion-el-ministerio-de-educacion-conmemorara-el-dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad/>

Núñez, Á., y López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la educación*(53), 42-76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.518>

ONU. (12 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (14 de marzo de 2024). *¿Qué es la Declaración de Salamanca sobre la Inclusión en la Educación?* <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion>

Verdugo, M. (2025). La construcción de una sociedad inclusiva. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 56(1), 19-29. <https://doi.org/10.14201/scero.32212>

SECCIÓN 2: LA COLABORACIÓN COMO PILAR DE LA INCLUSIÓN

CAPÍTULO IV:

CONSTRUYENDO PUENTES: LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Wendy Valeria Yanacallo Pilco
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
wendy.yanacallo@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9168-9939>

Introducción

Una mirada desde la escuela pública en Azogues

La educación es un derecho universal que permite el desarrollo integral de las personas, el acceso al conocimiento constituye una herramienta de transformación social que busca promover la igualdad y el pensamiento crítico para construir una sociedad justa, pacífica y responsable con el medio ambiente. En Ecuador, el estado tiene la obligación de garantizar una educación de calidad y calidez, el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes, independientemente de su edad, origen, género u otra condición.

En este contexto, la educación inclusiva se presenta como un enfoque que reconoce y valora la diversidad, adaptando la enseñanza y los recursos para responder a sus necesidades individuales. Su propósito es eliminar las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el nivel inicial, permitiendo que estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas o no a la discapacidad, puedan asistir a escuelas regulares. Esta perspectiva reconoce que en las aulas no existen estudiantes iguales, cada uno posee características, formas de aprendizaje y potencialidades propias. Para que un niño crezca sano y feliz, necesita jugar, explorar, reír, pertenecer a un grupo, conversar y enfrentarse a situaciones cotidianas que lo preparen para la vida adulta.

La Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE es una institución pública ubicada en la parroquia Javier Loyola, fue creada en 2018 gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Educación. Se caracteriza por su enfoque pedagógico inclusivo e innovador, destacando el trabajo por ambientes de aprendizaje en todos los niveles. En sus inicios la escuela contaba con solo dos paralelos, pero su demanda ha ido creciendo significativamente y actualmente ofrece servicios educativos desde el nivel Inicial hasta el subnivel de Educación Básica Media. Es esencial señalar que en la mayoría de los grados asisten estudiantes con NEE, asociadas o no a la discapacidad, lo cual resalta la urgente necesidad de construir escuelas inclusivas que respondan adecuadamente a esta diversidad.

Para construir una escuela inclusiva es imprescindible la colaboración entre escuela, familia y comunidad, la participación activa y efectiva es fundamental para ofrecer una educación de calidad. Esto implica un proceso de reaprendizaje, donde se deja de lado una mirada centrada exclusivamente en el diagnóstico clínico del estudiante, para enfocarse en la persona, en sus necesidades, su forma de ser y su manera de desenvolverse en el entorno. Tal como afirman Hortal et al. (2011), esta mirada integral reconoce que los niños, al igual que cualquier ser humano, son personas complejas que merecen una respuesta educativa sensible, digna y humanizadora.

Desarrollo

Fundamentos y desafíos de la educación inclusiva

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en correspondencia con el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce a la educación inclusiva como un derecho y una pieza clave para “proporcionar tanto educación de calidad como desarrollo social para las personas con discapacidad además de garantizar la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación” (2016, p. 1). Los Estados

Partes deben asegurar el cumplimiento de este derecho, mientras que los padres o tutores legales deben permitir a los niños aprender junto a sus compañeros.

No obstante, lograr que la inclusión se convierta en una práctica cotidiana requiere de un sistema de apoyos, recursos y políticas eficaces, condiciones que muchas veces no están garantizadas por el Estado, por poner un ejemplo, algunos estudiantes de la escuela no logran acceder a terapias ni diagnósticos oportunos debido a la falta de turnos en la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI, organismo encargado de la evaluación, asesoramiento e intervención psicopedagógica), o por la escasez de personal especializado. Si no existe la colaboración familia, escuela y comunidad la inclusión en los centros educativos será difícil de alcanzar, es necesario que todas las partes se involucren y pongan a disposición los recursos y conocimientos en beneficio de los estudiantes (Simón, 2016). En muchos casos la creación de escuelas inclusivas, recae principalmente sobre los docentes, quienes deben atender las necesidades individuales de cada estudiante, apoyar a las familias y cumplir con las disposiciones ministeriales.

Ante esta situación, el CDPD (2016) ha expresado que cada país puede implementar ciertas medidas para promover una educación inclusiva. En vista de que existe una notable falta de recursos para atender a la diversidad de las aulas, la escuela más que nunca necesita del apoyo de las familias ya que juegan un rol fundamental en el proceso educativo de los estudiantes, de acuerdo con la comisión “Los padres/cuidadores de los estudiantes con discapacidad, cuando sea apropiado, pueden servir como socios en el desarrollo e implementación de programas de aprendizaje, incluyendo planes educativos individualizados” (p. 22). Esto refuerza la idea de que el apoyo y la participación activa de las familias son elementos esenciales para garantizar una educación de calidad, especialmente en los

primeros años de escolarización, etapa en la que se desarrolla con mayor plasticidad el sistema neurológico infantil.

La familia como agente esencial para la educación inclusiva

La familia es el primer agente educador y de socialización de los niños, es el lugar en el cual aprenden a comunicarse, acerca de los valores y las normas sociales. Las familias que ofrecen un entorno amoroso influyen de manera positiva en el desarrollo integral de los niños. Por el contrario cuando no existe un lugar seguro ni la contención emocional adecuada, suelen reflejar comportamientos negativos, por esta razón se suele decir que los niños son el reflejo de sus hogares. La escuela complementa a la familia y viceversa, por consiguiente, deben trabajar respetuosamente como una sola unidad. Para lograrlo, es importante que los docentes prescindan de la idea de que las familias son extrañas o ajenas al proceso educativo, así como las familias deben comprometerse a participar de manera activa y honesta en la escuela.

De acuerdo con Galián et al. (2023), “the participation of families in school is understood as a duty, giving it an obligatory character, as well as a commitment, since the action is carried out of its own motivation” [la participación de las familias en la escuela es entendida como un deber, dándole un carácter obligatorio, así como un compromiso, dado que la acción se lleva a cabo por motivación propia] (p. 4). Esto significa que la participación debe ser una elección libre de las familias, la imposición puede provocar resultados contrarios a los esperados. Sin embargo, la elección de no participar no absuelve el abandono de las responsabilidades por parte de la familia. La participación debe nacer como un acto voluntario y personal, en tanto que la escuela debe mantener una actitud de acogida para alcanzar una convivencia sana y la comunicación positiva.

Según Alabart et al. (2018) la familia y la escuela son corresponsables de la educación, en virtud de ello cada uno comparte

responsabilidades y funciones educativas. Entonces, para lograr establecer estas responsabilidades se debe partir de la comunicación, intercambio de ideas y acuerdos colectivos que permitan evidenciar la funciones que desempeñarán. Si la escuela desea fomentar una cultura de inclusión, debe facilitar activamente canales de comunicación accesibles para que las familias participen desde su realidad y promover una distribución equitativa de responsabilidades. El establecimiento en conjunto de valores, normas, planes de trabajo y prácticas educativas deben partir del reconocimiento de la diversidad de todos los actores educativos.

La comunicación y los acuerdos colectivos se convierten entonces en una herramienta para eliminar barreras que impiden la educación inclusiva generando respuestas educativas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. La colaboración efectiva y de calidad son el resultado de la motivación de la escuela y la participación activa de las familias, el beneficio es para toda la comunidad ya que las prácticas inclusivas se vuelven una práctica cotidiana de todo el centro escolar. Al contrario, una interpretación errónea de los acuerdos o una falta de comunicación pueden provocar una sobrecarga de trabajo tanto para las familias como para la escuela, quienes buscarán alcanzar objetivos según su propio criterio dejando de lado las necesidades del estudiante y su opinión.

Prácticas colaborativas efectivas: claves desde la evidencia

Retomando la idea anterior, para promover la colaboración entre la familia y la escuela existen varios aspectos que se deben considerar para fomentar el trabajo colaborativo y la educación inclusiva. Blue-Banning et al. (2004) señalan seis componentes clave, la primera y principal es la comunicación respetuosa y abierta entre todos los miembros, este criterio es clave ya que el intercambio de información permite conocer características de los estudiantes que se desconocen. Simón et al. (2016) consideran que “Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen

de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación” (p. 28). Es importante que la escuela valore y escuche la experiencia de las familias para generar procesos de reflexión y planificación de procesos inclusivos.

Por otro lado, la comunicación debe ser honesta y frecuente, no es conveniente ocultar o manipular la información. En el mejor de los casos es importante comunicarse con tacto y dar noticias de la mejor manera posible. Para la escuela UNAE, este criterio ha sido fundamental en el establecimiento de acuerdos o planes de trabajo con los padres y especialistas de los niños con NEE asociadas o no a la discapacidad, se evidencia un avance en el ámbito académico y social especialmente cuando se realiza el seguimiento y diálogo continuo entre todos los miembros de la comunidad. Por el contrario, cuando se omite o altera la información, las acciones implementadas no responden a las necesidades reales de los estudiantes.

Otro aspecto es la confianza, la cual hace referencia a la seguridad que sienten los miembros de la comunidad acerca de las decisiones que se toman y de la seguridad de los estudiantes, la escuela debe priorizar la seguridad del niño por sobre cualquier situación y comunicar de manera oportuna las acciones que se están llevando a cabo de esta manera se pueden hacer cambios de manera oportuna. El respeto forma parte de este entramado de aspectos, pues parte del reconocimiento y valoración de los niños, los miembros de la escuela que se respetan lo demuestran tanto es sus acciones así pues en la manera en la que se comunican.

De igual manera, el compromiso es esencial para alcanzar una educación inclusiva, implica el ser flexibles y comprensibles con las situaciones educativas de los niños, entender que la escuela es una comunidad de aprendizaje basada en el diálogo y que la participación debe ser compartida entre los docentes, las familias y los estudiantes

ya que solo el trabajo colaborativo favorece el logro de los objetivos o acuerdos fijados por la comunidad (Ruíz, 2024). En cambio, la falta de compromiso de alguna de las partes repercute en todo el proceso educativo, en la EEBI UNAE es evidente la falta de compromiso por parte de algunos padres. Como se mencionó anteriormente la familia es la primera escuela en la cual se aprenden los valores y normas de comportamiento, sin embargo, la realidad ha demostrado que los padres esperan que sea la escuela sea la única que se encargue de la crianza y enseñanza de los niños. A pesar de esto, las familias comprometidas son más y están dispuestas a trabajar en beneficio de los niños.

Respecto a las habilidades o competencias profesionales, es indispensable que los miembros de la comunidad educativa perciban en el equipo docente la capacidad de ofrecer una educación de calidad, ser proactivos, tener expectativas en los estudiantes y su capacidad de aprender, además, de ofrecer y poner en marcha respuestas adecuadas a sus necesidades individuales. Para mejorar estas competencias el docente también debe estar dispuesto a aprender y aceptar la ayuda de expertos. Un aspecto positivo de los padres de familia de la escuela es su iniciativa en organizar y llevar a cabo conversatorios o capacitaciones acerca de la educación inclusiva y atención a niños con trastorno del espectro autista. Estas oportunidades son beneficiosas para mejorar la atención que se da a los estudiantes en la escuela y de igual manera como deben trabajar los padres de familia desde la casa.

Por último, la igualdad es un elemento esencial para propiciar una educación inclusiva, ya que parte del reconocimiento de que todas las personas tienen los mismos derechos. En este sentido, tanto la institución como las familias deben orientar sus acciones a garantizar un ambiente respetuoso, acogedor y equitativo, donde todas las voces sean escuchadas y tomadas en cuenta. Calvo et al. (2016) sostienen que la escuela, puede convertirse en ese espacio de encuentro en el

momento en que "se refuercen valores comunes a través de la confianza en la familia y en la educación, donde predomine la responsabilidad compartida, colaboración y cooperación respetando el derecho de todos" (p. 103). Cuando existe igualdad de condiciones, los miembros de la comunidad educativa pueden actuar desde la reciprocidad, fortaleciendo los vínculos entre escuela y familia, empoderando a todos los actores y generando transformaciones profundas en la cultura escolar. En este marco, la colaboración no se impone, sino que se construye desde el diálogo, la corresponsabilidad y el compromiso común para garantizar el bienestar y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Una escuela inclusiva no se edifica solamente con recursos materiales o políticas bien redactadas, sino con relaciones humanas auténticas, fundadas en la escucha activa, la equidad y el respeto.

Experiencias desde el aula: aprendizajes y retos

Uno de los principales desafíos que enfrentan las escuelas públicas en contextos vulnerables es responder a las demandas por parte de las familias de estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad, quienes solicitan la presencia de personal especializado, tales como psicólogos, terapeutas del lenguaje o especialistas en autismo en la escuela para orientar el trabajo del docente y asegurar que la atención que reciben los niños sea de calidad e individualizada. La falta de estos apoyos provoca que la responsabilidad recaiga casi exclusivamente sobre los maestros de aula, sin embargo, es importante recordar que la educación es una responsabilidad compartida y que para lograr una educación inclusiva real se debe colaborar con todos los agentes de la comunidad educativa.

A pesar de que no siempre se cuenta con profesionales que puedan dar respuesta a los casos más complejos, es necesario señalar que la educación inclusiva no la ofrece únicamente los docentes, sino personas de la comunidad. Tal es el caso de un estudiante con autismo, que a lo largo del año lectivo, estableció una relación de

confianza con la persona encargada de vender los refrigerios dentro de la escuela. Este vínculo espontáneo y natural, permitió que el estudiante desarrollará habilidades sociales de forma significativa. A través de estas interacciones cotidianas, aprendió que para comprar algo es necesario tener dinero, que debe esperar su turno, mirar a los ojos, saludar, ser amable y cordial con las personas que ofrecen un servicio.

Esta experiencia sencilla pero enriquecedora demuestra que los aprendizajes no solo ocurren en el aula, sino también en los espacios informales que ofrece la escuela como comunidad de aprendizaje. Cuando se lleva a cabo un proceso de sensibilización a la comunidad acerca de la educación inclusiva y cómo pueden construir para alcanzarla, los entornos sociales, de igual modo el área de juegos, el parque, el bar, la huerta o la calle se convierten en espacios valiosos que propician el desarrollo competencias significativas incluso en ausencia de intervenciones especializadas. Sin embargo, esto no sustituye la urgencia de contar con el apoyo del estado mediante equipos multidisciplinarios permanentes que aseguren una respuesta integral, sostenida y ajustada a las diversas necesidades.

La construcción de comunidades educativas inclusivas

La educación inclusiva, entendida como un derecho y una oportunidad para todos, no puede lograrse si los agentes que intervienen ejecutan aisladas o no acordadas. Solo se puede alcanzar cuando todos los actores compartan responsabilidades y decisiones que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando la familia y la comunidad se involucran activamente en los procesos educativos, se amplía la mirada que se tiene sobre el estudiante y se enriquecen las oportunidades de aprendizaje. Debido a que se coordinan las acciones entre los miembros de la comunidad, las estrategias que se implementan en las aulas se basan en las preferencias o las necesidades reales de los estudiantes y se aplican en contextos reales, diferentes a los entornos separados y de poca

duración como son los centros de terapia (Pantoja et al., 2023). La participación activa de las familias permite abordar el currículo de mejor manera ya que facilita la conexión entre el mundo escolar y la vida cotidiana del niño, en otras palabras, el conocimiento se vuelve coherente y aplicable.

Otro de los beneficios intrínsecos de la colaboración es el apoyo emocional y social que una comunidad educativa pueda ofrecer. Las relaciones empáticas y respetuosas influyen de manera positiva en el bienestar emocional de los niños y contribuyen al desarrollo de habilidades blandas, la autoestima y los valores. Alabart et al. (2018) menciona que cuando se aplican ciertas acciones como la escucha y la comunicación se pueden llegar a superar retos. En muchos casos, las familias de estudiantes con NEE enfrentan situaciones de estrés, inseguridad o sobrecarga emocional. La construcción de una comunidad educativa inclusiva permite crear redes de contención, espacios de escucha, acompañamiento mutuo y sentido de pertenencia.

En tercer lugar, esta colaboración promueve la participación activa de la comunidad, dejando de lado la pasividad o la indiferencia. Ruíz (2024) sostiene que la comunidad de aprendizaje debe partir de la “participación compartida por docentes, familias y alumnado en los procesos de aprendizaje” (p. 6). De esta manera, la comunidad transformará sus prácticas pedagógicas y su visión acerca de las potencialidades de los estudiantes. La colaboración permite cuestionar a los maestros su quehacer docente, su efectividad y abrirse a nuevas metodologías más participativas, flexibles y significativas. Las familias por su parte aprenden a apreciar las diferencias de sus niños y comprenden que cada persona tiene características únicas y valiosas, dejando de lado esa mirada y objetivo estandarizado que se tiene acerca de los estudiantes.

Este cambio de paradigma puede evidenciarse en el desarrollo de proyectos colaborativos, donde se abordan necesidades reales o se resuelven problemas del entorno escolar. Mediante la creación de huertos escolares, programas escolares artísticos, casas abiertas o la donación todos los miembros participan de manera activa de acuerdo con sus capacidades y gustos. Por ejemplo, como aquella ocasión en que abandonaron una cachorrita en la escuela. Los niños de grados superiores lograron adoptarla luego de haber negociado y acordado asumir la responsabilidad con las autoridades de la escuela, se comunicaron con sus padres e informaron que necesitaban su apoyo para cubrir los gastos de su nuevo proyecto. Con el apoyo y autorización de los adultos de la comunidad educativa, realizaron varias acciones para poder financiar su alimento y tratamiento tales como la venta de productos, la limpieza de los espacios de la escuela y la solicitud de donaciones a varias personas.

En resumen, construir comunidades educativas inclusivas implica pasar de una escuela que hace todo sola, a una escuela en la que todos los miembros opinan, piensan, proponen, escuchan y actúan. Una escuela que está abierta a las iniciativas y al cambio positivo. La colaboración entre escuela, familia y comunidad deja de ser un ideal utópico para convertirse en una estrategia concreta y un principio orientador. Una escuela inclusiva es aquella que deja de lado la inercia y busca otras formas de abordar lo curricular, crea espacios seguros y de convivencia armónica, cada miembro tiene un rol acordado en conjunto y se instauran espacios de diálogo para reflexionar sobre las prácticas educativas y conocimientos de los padres (Zambrano et al., 2022).

Conclusiones

Construir comunidades educativas inclusivas no es una meta que se alcanza de forma inmediata, es un proceso continuo que exige voluntad, tiempo y transformación de pensamiento. Se necesita cambiar las prácticas excluyentes y crear una visión compartida de la

diversidad como valor u oportunidad. La colaboración entre escuela, familia y comunidad debe basarse en principios como la comunicación, la equidad, el respeto, la confianza, el reconocimiento de saberes diversos y la corresponsabilidad. Solo así se consolidan relaciones duraderas que perduran en el tiempo donde todos los involucrados tienen un papel insustituible y asumen un compromiso desde la apropiación de sus responsabilidades. Sin embargo, aún quedan retos por superar pues para construir una cultura inclusiva es necesario que las autoridades, específicamente hablando del directivo, el distrito y el Ministerio de Educación, necesitan crear condiciones y establecer tiempos y espacios colaborativos entre todos los agentes educativos para acordar, negociar y ejecutar acciones de cambio respecto a la educación inclusiva. Pues esto beneficiará en gran medida a los estudiantes, docentes, familia y comunidad (Pantoja et al., 2023).

Del mismo modo, las experiencias mencionadas anteriores acerca de los estudiantes con NEE demuestran que en una comunidad educativa inclusiva los aprendizajes más significativos no siempre ocurren dentro del aula formal, sino en las interacciones cotidianas y naturales que ofrece el entorno. Los niños que tienen la oportunidad de establecer relaciones con todas las personas de la escuela son capaces de aprender y desarrollar habilidades blandas claves para la convivencia armónica. Esto refuerza la idea de que la escuela no es un espacio de transmisión de conocimiento o un centro de cuidado, sino que es un contexto de la vida real en el cual acontecen situaciones reales que constituyen oportunidades de aprendizaje útil para la vida. No obstante, esto no elimina la urgente necesidad de que el Estado garantice equipos multidisciplinarios permanentes. Tener acceso a terapeutas, psicólogos y especialistas no debería ser un lujo, sino un derecho de los estudiantes y un recurso indispensable para que la escuela cumpla su misión inclusiva.

Por último, la construcción de comunidades educativas inclusivas ha revelado que la colaboración entre escuela, familia y comunidad genera transformaciones reales en los procesos pedagógicos y en las relaciones humanas dentro del entorno escolar. La participación activa de las familias permite contextualizar el currículo con situaciones de la vida cotidiana de los niños, los docentes se actualizan para responder a las características de los estudiantes, mientras que la comunidad aporta con materiales, redes de apoyo y contención. Cuando todos los actores educativos comparten compromisos y asumen responsabilidades, se superan jerarquías pues todos trabajan en beneficios del niño y no para demostrar tener la razón. Ejemplos como la adopción de una perrita por parte de los estudiantes y su cuidado, así mismo el respaldo de las familias, docentes y autoridades, demuestran que los proyectos colaborativos van más allá de enseñar contenidos, sino también valores, empatía, autonomía y gestión comunitaria. Así, la colaboración deja de ser un discurso para convertirse en una práctica transformadora y de cambio permanente.

Referencias

Alabart, M., Garreta, J., Maciá, M., y Tort, A. (2018). *9 ideas clave. La relación entre familia y escuela*. Graó.

Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, H., Nelson, L., y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70, 167-184. DOI:[10.1177/001440290407000203](https://doi.org/10.1177/001440290407000203)

Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Comentario General Nº 4 sobre el artículo 24: Derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. <https://sid->

inico.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf

Galián, B., Hernández, M., y Álvarez, J. (2023). Smart Schools and the Family-School Relationship: Teacher Profiles for the Promotion of Family Involvement. *Journal of Intelligence*, 11(3), 51. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>

Hortal, C., Bravo A., Mitjà, S., y Soler, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Graó.

Pantoja, M., Echeita, G., y Simón, C. (2023). The schooling processes of students with autism spectrum disorder in early childhood education: implications for interprofessional collaboration in Spain. En S. Ališauskiene; N. Bahdanovich y D. Kairiene (Eds). *Interprofessional and family-professional collaboration for inclusive early childhood education and care* (pp. 137–157). Palgrave Macmillan. DOI:[10.1007/978-3-031-34023-9_9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9_9)

Simón, C. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17-22. <http://hdl.handle.net/10486/679280>

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Ruiz, A. (2024). Fundamentos de la atención socioeducativa inclusiva del alumnado con discapacidad del primer ciclo de Educación Infantil. Análisis de un caso. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1164>

Zambrano, S., Álava, P., Vázquez, S., y Sornoza, O. (2022). La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva.

Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 8(1), 575-586. DOI:[10.35381/cm.v8i1.1013](https://doi.org/10.35381/cm.v8i1.1013)

CAPÍTULO V:

PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN: FAMILIA, COMUNIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cecilia Yumara Reyes Mejía
Magíster en Educación con mención en Inclusión Educativa y
Atención a la Diversidad

ceciliareyesmejia1086@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0622-7869>

Lorena Soledad Revilla
Doctora en Ciencias de la Cultura Física
Universidad Nacional de Educación (UNAE)

lorena.revilla@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9197-2259>

Introducción

Hoy en día, la enseñanza inclusiva es fundamental para la construcción de sociedades equitativas y justas. Según la UNESCO (2020) la educación inclusiva es un enfoque que pretende garantizar el acceso de todas las personas a la educación, incluyendo a quienes presentan algún tipo de discapacidad, han sido víctimas de actos de exclusión, se consideran en niveles de pobreza extrema, entre otros tantos factores. Contribuyendo de esta forma, a la disminución gradual de los perjuicios personales y sociales relacionados con estos aspectos.

Es importante la activación de estrategias que permitan crear una atmósfera que respete y valore las diferencias entre las distintas comunidades. Un tópico importante, es el rol de la familia en el proceso educativo. Según de la Guardia y Santana (2010) las familias están involucradas en la educación de sus hijos no solo con la motivación para mejorar su rendimiento académico, sino también en el desarrollo de un fuerte sentido de pertenencia y formación de su

identidad. Estos elementos, encuentran un terreno privilegiado en la interacción que se establece a la interna de un colectivo social, en el cual se comparten conocimientos, costumbres, hábitos y tradiciones, que tributan al desarrollo de un entorno propicio para el aprendizaje. En este sentido, la colaboración de los padres, puede darse en la estructuración de programas, rutinas o acciones conjuntas con maestros y gerentes escolares.

Diversos estudios permiten señalar que, la comunidad posee un papel determinante en el desarrollo de una educación inclusiva. La UNESCO y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) plantean que las comunidades que apoyan la educación inclusiva crean un espacio amigable para que todos los niños aprendan y florezcan. Por otro lado, el trabajo mancomunado entre estos actores facilita la identificación y abordaje de las barreras que se les presenta a los estudiantes, logrando que el entorno sea más inclusivo y respetando la diversidad educativa, otorgando además la posibilidad de proponer un enfoque integral para fomentar una cultura de respeto y aceptación que beneficie a todos los estudiantes.

La planificación, organización y aplicación de estrategias relacionadas con una educación inclusiva requiere un esfuerzo conjunto y sostenido. Como menciona Jumbo (2024), "la inclusión escolar no es un destino final, sino un viaje en constante evolución hacia un entorno educativo más equitativo y enriquecedor" (p. 66). Esto implica que las familias, la comunidad y los establecimientos educativos deben trabajar de manera continua y con un enfoque colaborativo para superar los desafíos y encontrar soluciones innovadoras, que pueden ser alcanzadas únicamente bajo estas condiciones.

Así mismo, al abordar las brechas educativas, se deduce que, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, se requiere un esfuerzo conjunto de las familias, la comunidad y las instituciones educativas para identificar y superar los diversos desafíos que se van

presentando. Solo a través de una colaboración efectiva y un compromiso con la equidad se podrá garantizar que todos los estudiantes tengan las oportunidades que merecen para aprender y desarrollarse plenamente.

Desde la perspectiva de Simón et al. (2016) en Ecuador, la educación inclusiva ha cobrado relevancia en los últimos años, a partir del impulso recibido por medio del marco normativo que garantiza el acceso a los procesos educativos para todos los ciudadanos, sin discriminación, reconociendo la diversidad del estudiantado y verificando que cada niño y joven, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, capacidades o antecedentes culturales, cuenten con oportunidades equitativas, en lo que se refiere a los derechos fundamentales o básicos.

En tal virtud, Terán (2015) manifiesta que tanto la familia como la comunidad son eslabones fundamentales para que la educación inclusiva tenga éxito. Estos dos elementos, poseen una función medular, porque además de ser agentes de cambio, son protagonistas esenciales del enriquecimiento de las aulas a partir de sus experiencias y la cantidad de recursos que poseen y aportan al proceso. La acción sinérgica de las familias y la comunidad, genera un entorno que favorece la aceptación y la diversidad, resaltando en todo momento la importancia de actuar diligentemente para identificar las principales dificultades y barreras que deben enfrentar los estudiantes.

Las familias con la capacidad para estimular el desarrollo de sus hijos, se convierten en sus primeros maestros y en un ente capaz de proporcionar un aspecto crucial para el crecimiento del individuo. De tal afirmación, se desprende que, será necesario establecer estrategias de capacitación en áreas que se relacionan con la educación inclusiva tanto para docentes como para las familias.

Por lo manifestado y siendo consecuentes con lo planteado por Sumba y Mejía (2021) a nivel del Ecuador, la estructura requerida para atender la diversidad requiere ligar esfuerzos consensuados entre la familia, la comunidad y las instituciones educativas, ya que, a través de esta colaboración, se direccionará el proceso hacia una educación de calidad, que cumpla con los estándares de eficacia, equidad y justicia social, capaces de permitir que todos los estudiantes potencien sus saberes en un ambiente de respeto y aceptación.

Desarrollo

Participación y colaboración en la Educación Inclusiva

La comunicación afectiva al asociar a las familias, la comunidad y las escuelas es vital para el éxito de la educación inclusiva, para ello se recomienda proporcionar canales de intercambio que sean sencillos y accesibles, pero que al mismo tiempo permitan a todos los implicados compartir información importante sobre las necesidades y progresos de los estudiantes. Según Guzón y González (2019) la comunicación abierta y entre las familias y las escuelas es fundamental para forjar relaciones de confianza y colaboración. De esa manera, los padres participan directamente en el desarrollo de estrategias con maestros y gerentes escolares.

La formación ininterrumpida de los docentes y las familias resulta esencial para poner en marcha prácticas inclusivas efectivas. En este sentido, desde la perspectiva planteada por Reyes y Prado (2020) el apartado cognitivo de los profesores es indispensable para lograr que los educandos accedan sin restricciones a niveles educativos de calidad. Del mismo modo, la acción de la familia en el proceso educativo, dará lugar a la comprensión de su rol, permitiendo, por lo tanto, la contribución activa en el proceso formativo de sus hijos.

Como componente del proceso, el entorno social o comunidad, estará igualmente facultado para el establecimiento de redes de apoyo en las cuales el estudiante sea el actor principal. Para este propósito, se

deberán configurar programas en los cuales los objetivos se canalicen mediante la participación voluntaria de diversos grupos, organizaciones locales y servicios de salud, que permitan garantizar los recursos materiales y personales básicos, así como la correcta asistencia que el caso demanda.

Según la UNESCO (2020) las alianzas comunitarias son críticas para establecer un entorno inclusivo, aspecto que beneficiará a todos los niños. Estos enlaces respaldan a los estudiantes con necesidades especiales y les ayudan a integrarse. Una educación verdaderamente inclusiva es un proceso, que incluye la formación de familias, comunidades y centros educativos, respecto a la evaluación, seguimiento y atención a la diversidad.

Se requiere, por lo tanto, evaluar el estatus de los centros socio-educativos con la contribución esencial de la familia y la comunidad de manera general, empleando mecanismos de valoración que permitan identificar dificultades y proponer áreas de mejora.

La UNESCO (2017) plantea que, la evaluación debe ser un proceso inclusivo en el que participen todos los actores. Considerando que no solo se trata de ajustar las estrategias educativas, sino también asegurarse que las voces y experiencias de todos los involucrados en el proceso se escuchen, analicen e integren, a través de la comunicación, la capacitación, el apoyo comunitario y la evaluación, para organizar un ambiente socio educativo que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes y en lo posible, aspirar a una sociedad más justa, respetuosa, tolerante, resiliente e inclusiva.

Brechas educativas en la construcción de una Educación Inclusiva

A pesar de que la educación inclusiva avanza, aún existen varias brechas educativas que impiden la plena participación de todos los alumnos en los procesos formativos. Estas brechas abarcan varios

aspectos que se dividen entre representación de familias, comunidad y escuelas.

Una de las principales brechas en la educación inclusiva es el acceso desigual a los recursos educativos. En varios entornos, las escuelas de zonas rurales o con problemas de presupuesto, enfrentan la escasez de materiales, tecnología y personal cualificado para atender todos los casos y necesidades. Según la UNESCO (2020) la falta de recursos adecuados limita la capacidad de las escuelas para implementar prácticas inclusivas efectivas. Estos aspectos generan una desventaja significativa para los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, quienes requieren apoyos adicionales para mejorar su aprendizaje.

Un desafío añadido es la falta de formación adecuada y la necesidad de capacitación en el caso de los docentes. De hecho, diversos estudios revelan que la escasez de acceso a procesos de formación continua es relevante. Por ejemplo, algunas personas que dirigen el proceso formativo, no han cumplido el proceso formativo de manera completa, en consecuencia, no aplican con efectividad las estrategias inclusivas que se requieren en el aula.

Al respecto, sostienen Yáñez et al. (2025) que sin una formación adecuada el docente puede sentirse acongojado al trabajar con la diversidad. Lo expuesto, permite establecer que la falta de capacitación, conduce a procedimientos educativos con vicios de error, en los cuales resultará complejo observar las dificultades y otros aspectos importantes, dando como resultado, la discriminación y sus rasgos constituyentes.

En este mismo sentido, es necesario considerar que el entorno familiar puede carecer de las competencias cognoscitivas que se requieren para asistir a los individuos durante el desarrollo de actividades escolares. Por tal motivo, la acción de la comunidad es determinante.

No obstante, con mucha frecuencia se encuentran limitaciones en esta colaboración que es indispensable, entre las dificultades principales, se destacan la falta de información y conocimiento respecto a la inclusión en el área educativa y el déficit en cuanto a los medios para alcanzar una participación efectiva. La UNESCO (2020) afirma que la segregación surge a partir de la falta de participación comunitaria, lo que en el campo escolar se traduce en exclusión de la diversidad del estudiantado.

El análisis de las brechas más significativas o relevantes encuentra un terreno fértil en los procesos de evaluación y monitoreo de las prácticas inclusivas. La UNESCO (2017) menciona que en muchas escuelas aun no tienen un registro de progresivo que sea efectivo y eficiente en los estudiantes, además de la evaluación que debe ser un proceso en el que se involucre a todas las partes. Sin un enfoque inclusivo en la evaluación, existe el riesgo de que las decisiones educativas no satisfagan las necesidades reales de los estudiantes y que, por el contrario, promuevan la exclusión.

Estrategias para promover una Educación Inclusiva

Se puede decir que para abordar las estrategias educativas y promover una educación inclusiva, es crítico que los docentes implementen metodologías que involucren a las familias, la comunidad y las instituciones educativas, las cuales se consideran claves para el proceso de desarrollo. Estas destrezas pueden contribuir especialmente a la promoción de una educación inclusiva.

Una publicación de Porter y Towell (2017) mencionan que si se involucrar a las familias, la comunidad y los docentes en un esfuerzo colaborativo, se puede implementar un contexto educativo inclusivo que valore y respete la diversidad para garantizar que todos los estudiantes tengan similar cantidad de oportunidades.

Se concibe como una estrategia adecuada y efectiva, la planificación y ejecución de procesos formativos y capacitaciones orientadas al

desarrollo profesional para docentes mediante programas de actualización continua, centrados en prácticas inclusivas y atención a la diversidad, entre los que se pueden destacar actividades como talleres, cursos y seminarios donde se aborden estrategias pedagógicas adaptadas a diferentes necesidades, estableciendo sistemas en los cuales docentes experimentados organicen y dirijan tutorías para la implementación de prácticas inclusivas fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo (Vinueza et al., 2024).

Fomento de la participación familiar

Plantea Saona et al. (2025) que la organización de talleres y reuniones para orientar a las familias sobre los procesos de inclusión y los mecanismos de apoyo en la transformación educativa, deben tener en cuenta los principales recursos y estrategias didácticas y pedagógicas que pueden ser utilizadas en el hogar, para crear y facilitar espacios donde se efectúe el intercambio entre familiares y educadores.

Desarrollo de alianzas comunitarias

Un recurso de apoyo que se considera importante, es el establecimiento de alianzas con organizaciones comunitarias locales, servicios de salud y grupos de voluntarios que ofrezcan recursos adicionales y apoyo a las escuelas. En la misma línea de análisis, se destaca la implementación de campañas comunitarias que destaquen la importancia de la inclusión educativa, sensibilicen a la población sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad e incluyan programas extracurriculares, tutorías y actividades recreativas.

Implementación de Estrategias de Evaluación Inclusiva

Otro aspecto que se observa como determinante, se direcciona a la posibilidad de desarrollar herramientas de evaluación contextualizadas, flexibles y capaces de adaptarse a las individualidades, pero que al mismo tiempo permitan establecer un sistema de monitoreo y retroalimentación permanente con datos objetivos sobre el progreso de los estudiantes en un marco inclusivo

que debe involucrar a todos los actores y que contenga las evaluaciones formativas y sumativas en las cuales se miden los diversos estilos de aprendizaje.

Creación de Entornos de Aprendizaje Inclusivos

La creación de un entorno de aprendizaje, tendrá por objetivo asegurar que las instalaciones escolares sean accesibles para todos. En tal virtud, se deberá partir de las características del espacio físico, en el cual se tendrán en cuenta baños accesibles, espacios de aprendizaje confortables, además de la diversidad cultural y social con elementos y recursos que representan diferentes perspectivas y experiencias.

El Rol del Profesional Docente en Latinoamérica

En América Latina, como en cualquier otra latitud, el perfil, la formación, el acervo cognitivo y las competencias profesionales del docente son vitales para lograr una educación inclusiva de calidad. En esta región, se destacan numerosos desafíos, como la desigualdad, la inequidad y la dificultad de acceso a espacios e información, aspectos que representan barreras para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por lo tanto, el rol del educador será desarrollar y aplicar estrategias para alcanzar una enseñanza que favorezca la evolución general del grupo de clase a partir de la modificación racional, lógica, gradual y controlada de los componentes del proceso.

Regularmente los docentes son concebidos como agentes multifacéticos, capaces de enfrentar exitosamente distintas aristas, tributando a la transformación social y facilitando el proceso de aprendizaje en entornos inclusivos. Desde la perspectiva de la UNESCO (2020), en el ámbito educativos los docentes desempeñan un papel importante en la creación de una sociedad más justa y equitativa donde cada uno tenga un futuro ecológicamente viable, y es allí donde se vea reflejado el conocimiento antes impartido.

Los docentes, además, cumplen la función de articular la comunidad y los centros educativos, configurando relaciones de cooperación entre escuela, alumnos, comunidad, familia y otros componentes del entorno social (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 2018). En este sentido, un eslabón clave del sistema es la participación de las familias en el proceso educativo. Otro elemento vital, se resume en la innovación constante que permite hacer frente a los desafíos con total independencia del nivel de complejidad que tengan. Para lograr este cometido, se debe considerar como determinante la capacitación a los docentes, tanto en el apartado tecnológico como también en los elementos didácticos y pedagógicos capaces de concretar una participación activa y colaborativa.

Según lo planteado por el Banco Mundial (2018) en América Latina los docentes a más de ser educadores, son los agentes responsables de las transformaciones sociales, erigiéndose como los principales impulsores de la inclusión dentro de la construcción de sociedades equitativas y justas. A partir de considerar que la educación inclusiva, reporta beneficios tanto para estudiantes, como también para el fortalecimiento de familias y comunidades. Por lo tanto, la promoción del valor de la corresponsabilidad, tributa a mejorar la motivación y participación de los alumnos, reafirmando la cohesión a nivel social. Estos aspectos, reflejan valores considerados socialmente correctos como la empatía, el asertividad y la inclusión, como los cimientos de un constructo social cohesionado.

Establece la UNESCO (2020) que el nivel de compromiso y la sensibilidad del docente, respecto a las diferencias particulares, permite crear un ambiente propicio para el desarrollo del proceso educativo. Este aspecto se acentúa cuando se consigue que las comunidades se involucren activamente en la educación de sus integrantes. Por lo tanto, es un requisito de base que los educadores y las sociedades trabajen juntos para garantizar un ambiente en el que

los alumnos perciban aceptación y muestran motivación por adquirir conocimientos nuevos.

Además, los docentes requieren niveles adecuados de reflexión crítica en sus prácticas educativas, a nivel personal y hacia el colectivo que dirigen. Como se explica en el Ministerio de Educación de Chile (2017), que “la evaluación es una herramienta esencial para visibilizar y hacerse cargo de estas diferencias, facilitando a las y los estudiantes seguir distintas rutas de aprendizaje, sobre la base de metas de aprendizaje compartidas para todas y todos” (p. 5).

La comunidad en construcción educativa en Latinoamérica

La construcción de comunidades educativas en América Latina, puede ser considerada un concepto multidimensional, que es esencial para la experiencia de aprendizaje inclusivo y relevante en la Región ya que no se centra únicamente en los docentes y estudiantes, sino que también le brinda atención especial a las familias y la comunidad en su conjunto (Jara, 2010).

Según Delgado (2020) la construcción de comunidades educativas en América Latina es un proceso dinámico que requiere la colaboración de todos los actores participantes. Al poner en práctica la participación de las familias, valorar la diversidad cultural, desarrollar redes de aprendizaje y promover la educación para la ciudadanía, se puede crear un entorno educativo diverso y enriquecedor para todo el alumnado.

De igual forma, la colaboración entre la escuela y la comunidad es determinante para el éxito académico. UNESCO (2015), menciona que, la participación activa entre las comunidades de aprendizaje, donde se involucran padres y representantes en la educación mejora los resultados de aprendizaje promoviendo un sentido de pertenencia en el ámbito actual. En consecuencia, las escuelas deben actuar colaborativamente con las familias para mejorar la calidad educativa, así como con otros actores comunitarios, con el propósito de crear un

ambiente de apoyo eficaz. Se resalta el hecho de que la implicación de las familias en el proceso es parte esencial de la estructuración de una comunidad de aprendizaje.

El Banco Mundial (2018), señala que, la participación de padres y representantes legales en la educación de sus hijos y representados se asocia con mejores resultados académicos que se ve reflejado. Por consiguiente, se recomienda a los centros educativos, crear espacios para que las familias se involucren, ya sea a través de reuniones, talleres o actividades escolares.

Las comunidades educativas en América Latina deben valorar y promover la diversidad cultural. Así mismo Andrades (2023), señala que, una comunidad educativa donde exista, educación inclusiva que reconoce y celebra las diferencias culturales, lo que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica que las escuelas deben adaptar sus enfoques pedagógicos para reflejar la diversidad de sus estudiantes y sus contextos.

El índice de la sociedad demócrata tiene su colaboración en el claustro físico e impalpable de la denominada Comunidad Educativa, que como entidad representa los beneficios compartidos de la sociedad, por obtener una educación de calidad y la participación de esta unidad dentro de las aulas escolares.

Proponer el crecimiento de la red de aprendizaje entre los docentes, estudiantes y las comunidades es vital para crear un entorno educativo efectivo. Las redes de colaboración permiten a los docentes compartir buenas prácticas y el recurso, mejorando así la calidad de la enseñanza (Krichesky y Murillo, 2018). Estas redes pueden ser formales o informales, facilitando el intercambio de experiencias y conocimientos entre todos los participantes.

El educar a diversos ciudadanos es importante para estructurar comunidades de aprendizaje. Por lo tanto, sugiere la integración en el

currículo de cualidades que fomenten la participación activa de los estudiantes en su entorno social y político, priorizando la atención a elementos como la honestidad, la integridad y la responsabilidad, que fomentan la práctica de valores a niveles que van más allá del bien común. Lo que menciona el Ministerio de Educación de Argentina (2019), que la educación debe contribuir cien por ciento a formar ciudadanos con criterio y comprometidos con su comunidad y a su entorno de manera asertiva.

Conclusiones

La participación activa de la familia y la colaboración de la comunidad en general, tienen la facultad de crear una sinergia que enriquece el proceso educativo. Cuando estos actores trabajan juntos, se configura un entorno más accesible para el aprendizaje, donde se comparten recursos, experiencias y estrategias que benefician a todos los estudiantes, especialmente a aquellos con necesidades educativas particulares.

Aunque se ven grandes avances en la inclusión educativa, existen barreras que limitan la participación activa de algunos alumnos. Para el éxito del proceso, es importante capacitar a docentes, familias y comunidad, asegurando que todos tengan acceso a los recursos cognitivos básicos para enfrentar y superar distintos desafíos. Por sus características, la educación inclusiva tiene la posibilidad de fortalecer y empoderar tanto a la comunidad como a la familia, pues desarrolla un sentimiento de mutua responsabilidad que tributa a mejorar la motivación e implicación de alumnos y permite fortalecer la cohesión de orden social, generando valores de inclusión, solidaridad y respeto en la sociedad.

La participación activa de la comunidad, contribuye a la creación y desarrollo de sentimientos de apoyo y pertenencia. Los componentes del proceso, pueden y deben trabajar de forma conjunta para generar

un entorno idóneo para que los estudiantes se sientan aceptados y se motiven a aprender.

El fortalecimiento y la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad, permitirá mejorar la identificación y respuesta a las diversas necesidades de los estudiantes, pues al integrar diferentes perspectivas y conocimientos se desarrollan enfoques educativos más pertinentes y efectivos que aseguran que todo el alumnado tenga acceso a beneficios de aprendizajes equitativos, respetando sus singularidades y contextos.

Referencias

Andrades, J. (2023). (Re) construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98). 729-753.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000300729&script=sci_arttext

Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5593>

de la Guardia, M, y Santana, F. (2010). Alternativas de Mejora de La Participación Educativa de las Familias como Instrumento para la Calidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 6-30.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55115052002.pdf>

Guzón, J., y González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 31 – 53.

<https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/22/14>

Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*.

<https://doi.org/10.1093/cdj/bsq022>

Jumbo, J., (2024). Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 52-69. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3206>

Krichesky, G., y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor d aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación* XX1, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>

Ministerio de Educación de Argentina. (2019). *Educación para la Ciudadanía: Orientaciones para el Aula*. Ministerio de Educación de Argentina.

<https://www.forofamilia.org/documentos/EDUCACION%20-%20Educaci%C3%B3n%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20-%20Aportaci%C3%B3n%20a%20la%20propuesta%20para%20el%20debate%20del%20MEC%20-%20unicef%20-%20FEB%202005.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2017). Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para docentes.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Porter, G., y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. <https://citizen-network.org/uploads/attachment/592/promoviendo-laeducacin-inclusiva.pdf>

Reyes, R., y Prado, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 479–497. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>

Saona, V., Tigrero, W., Bastidas, M., y Orellana, D. (2025). Educación inclusiva y recreación en Ecuador: un estudio comparativo

interprovincial de progreso y obstáculos. *Retos*, 68, 1654-1663.
<https://doi.org/10.47197/retos.v68.116263>

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Sumba, V., Mejía, J. (2021). Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16).
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/673>

Terán, R. (2015). La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador:(1821-1921). [Tesis doctoral, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada Facultad de Educación].
[https://www.academia.edu/66118258/La escolarizaci%C3%B3n de la vida el esfuerzo de construcci%C3%B3n de la modernidad educativa en el Ecuador 1821 1921](https://www.academia.edu/66118258/La_escolarizaci%C3%B3n_de_la_vida_el_esfuerzo_de_construcci%C3%B3n_de_la_modernidad_educativa_en_el_Ecuador_1821_1921)

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi>

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075.locale=es>

UNESCO. (2015). *Educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

UNESCO. (2019). Guía de la UNESCO sobre educación para la ciudadanía digital. UNESCO.

<https://www.unesco.org/en/articles/global-citizenship-education-digital-age-teacher-guidelines>

UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Vinueza, F., Lindao, L., Salazar, M., y Alvaro, S. (2024). Educación inclusiva en tiempos de crisis. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)226](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)226)

Yáñez, E., Oña, R., Viteri, X., y Macas Padilla, B. A. (2025). Equidad educativa en Ecuador: análisis de brechas y avances en la inclusión de grupos étnicos y personas con discapacidad (2009–2024). *Revista Social Fronteriza*, 5(3), e–733. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)733](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)733)

CAPÍTULO VI:

ALIANZAS CON LA FAMILIA: ESTRATEGIAS PARA UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y SIGNIFICATIVA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Liz Lucero Barcia Delgado

Magíster en Educación con mención en Inclusión Educativa y
Atención a la Diversidad

lizlucerobarcia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2495-9134>

María Monserrate Quijije Puentes

Magíster en Educación con mención en Inclusión Educativa y
Atención a la Diversidad

mariquijijepuentes30@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9981-603X>

Lorena Soledad Revilla

Doctora en Ciencias de la Cultura Física
Universidad Nacional de Educación (UNAE)

lorena.revilla@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9197-2259>

Introducción

Dentro del ambiente escolar, la colaboración familiar pasó a ser una pieza clave en la práctica casual para transformarse en el principal eje integrador de aprendizaje, no basta con simplemente llamar a los padres o representantes para firmar boletas o acudir reuniones, en la actualidad se orientan a crear alianzas estratégicas entre escuela-familia, la cual establece sus bases en la confianza, respeto y corresponsabilidad. Esta idea se centra en involucrar a las familias como funcionarios pedagógicos eficaces y competentes para fomentar el proceso formativo desde sus vivencias, rutinas y valores.

Dentro de este contexto, el presente capítulo busca indagar diferentes estrategias y habilidades para consolidar el nexo escuela-familia, con el propósito de disminuir la obstaculización en la participación e impulsar una comunidad educativa inclusiva unida y comprometida con el desarrollo integral de los y las escolares. De acuerdo con Guzón y González (2019), “La implicación de los padres incluye todas las actividades que hacen para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela y la vida” (p. 42).

Esta colaboración no se limita a actos formales o encuentros esporádicos, sino que se construye día a día a través del diálogo, la confianza y el compromiso compartido. Reconocer a las familias como protagonistas del proceso educativo implica abrir espacios donde sus voces, saberes y experiencias se integren de manera significativa en la vida escolar. Este enfoque propone estrategias concretas para derribar barreras, fomentar la corresponsabilidad y fortalecer el vínculo entre docentes, directivos y familias, con el objetivo de crear comunidades educativas inclusivas, sensibles y comprometidas con el desarrollo integral de cada estudiante. De acuerdo con Enríquez et al. (2018):

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas con las que cuentan los niños y niñas para continuar el aprendizaje en todos los aspectos de la vida y construirse como ciudadanos, por tanto, es de vital importancia que ambas desempeñen esta función de forma conjunta. (p. 128)

No obstante, es común que los padres o encargados transfieran por completo a la escuela la tarea de educar a sus hijos. Es así, como también en los casos donde existen dinámicas familiares conflictivas o disfuncionales, las interacciones se ven afectadas, lo cual dificulta el establecimiento de una relación equilibrada y armoniosa entre el entorno familiar y educativo.

Desarrollo

Algunos autores destacan que, para una verdadera educación inclusiva es importante fortalecer un lazo entre el entorno educativo y familiar que aporte un ambiente de bienestar estudiantil, es importante recalcar que sin dicha relación es difícil transitar el camino hacia una educación inclusiva efectiva.

La educación inclusiva se basa en el principio fundamental de ofrecer a todos y cada uno de los estudiantes una formación equitativa y adecuada en contextos escolares que valoren y respeten la diversidad presente en la sociedad. En el Artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del año 2021, para la República del Ecuador; se establecen de manera clara los principios rectores que regulan la educación, los cuales resultan esenciales para promover un sistema educativo más justo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021). No obstante, a pesar de los avances legislativos alcanzados, persisten numerosos y significativos desafíos que dificultan la implementación integral y efectiva de la inclusión en el sistema educativo que se aspira. Es imperativo abordar estas barreras, tanto de índole social como estructural, con el fin de asegurar que cada estudiante tenga acceso a una educación de calidad sin discriminación alguna.

Fundamentos teóricos de las alianzas familia-escuela

La alianza entre familia y escuela se sostiene en una base teórica que reconoce al niño como sujeto situado en múltiples contextos que influyen en su desarrollo. Diversas teorías y modelos explican cómo estas interacciones potencian o limitan los aprendizajes, especialmente en entornos inclusivos. Tal como lo manifiesta Simón y Barrios (2019)

Los padres, madres o tutores, así como otros miembros de la familia, disponen de información, talentos y perspectivas que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. (p. 52)

Frente a este posicionamiento, Fernández y Echeita (2021) sostienen que, desde el análisis de la inclusión como perspectiva en el campo educativo, se orienta a revalorizar el papel de la institución escolar, otorgándole un rol de creadora de construcciones alternativas para la atención y educación de la diversidad, es decir para todo el alumnado. Se deduce entonces, que al fortalecer la relación familiar y docente se busca la manera de optimizar la enseñanza-aprendizaje entre los/as alumnos apoyando de manera empática y psicológica a estos mismos. Por lo tanto, la comprensión es esencial cuando se hace referencia a la educación inclusiva.

Enfoques pedagógicos que sustentan la colaboración con las familias

De acuerdo con Simón et al. (2016) “Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común y, ciertamente, cabría decir que en pocos años se han visto progresos muy significativos en esa dirección” (p. 26). La colaboración efectiva entre ambos constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Diversos enfoques pedagógicos han reivindicado el papel activo de las familias en los procesos educativos, promoviendo entornos inclusivos, participativos y emocionalmente significativos. González et al. (2024) sustentan que el enfoque basado en “la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ha comenzado a influir en cómo se diseñan las aulas y los materiales didácticos para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, puedan acceder al currículo” (p. 561). Esta perspectiva busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o necesidades, puedan participar activamente y acceder al currículo de manera equitativa.

Barreras comunes a la participación y ¿cómo superarlas?

La participación activa de las familias en el proceso educativo constituye un eje fundamental para promover entornos escolares inclusivos y equitativos. Sin embargo, diversos estudios han

evidenciado la existencia de barreras que obstaculizan dicha participación, muchas de las cuales se originan en prácticas institucionales poco sensibles a la diversidad familiar, algunas de ellas impiden una acertada inclusión educativa. De acuerdo con González et al. (2024) entre las barreras mucho más comunes y frecuentes se encuentran: “la falta de recursos adecuados, deficiencias en la infraestructura educativa, y una capacitación docente insuficiente que no logra preparar a los educadores para manejar la diversidad en el aula” (p. 570). Para superar dichas dificultades que limitan la ejecución eficaz de una verdadera educación inclusiva, es necesario adoptar un enfoque integrador que combine mayor inversión en materiales accesibles y espacios adaptados, formación continua del profesorado en pedagogías y modelos inclusivos como el DUA, participación activa de las familias y comunidades, y el rediseño curricular que contemple estrategias multisensoriales y flexibles. Estas acciones, articuladas desde una perspectiva colaborativa y contextualizada, permiten avanzar hacia entornos educativos más equitativos y receptivos a la diversidad.

La diversidad familiar en contextos inclusivos

La diversidad familiar con denominaciones como familias reconstruidas, monoparentales, homoparentales o padres del mismo sexo, padres adoptivos, familias con distintas culturas y etnias, familias con miembros de LGBT y familias con miembros que padecen de alguna discapacidad, evidencian esta realidad que merece ser valorada y reconocida en contextos inclusivos, dónde se busca promover la empatía, el respeto, aceptación y bienestar de las familias y comunidades. Autores como Tapia y Quezada (2019) sostienen que “en esta amplia diversidad se incluyen aquellas familias que consideran la naturaleza o el ecosistema como un miembro de la familia que puede tener asignado diferente rango y valoración” (p. 158).

Por otro lado, Valencia (2019) indica que:

Desde el papel que tengan en el seno familiar, los distintos miembros han manifestado, experimentado y generado la inclusión, ya que el hijo/a o hermano/a se convierte en uno más del grupo, asume retos y responsabilidades igual que los demás integrantes de la familia; la interacción que se presenta entre hermanos es de pares. (p. 11)

Es así, como entre la familia existe un soporte construido de una resiliencia propia en función a varios fenómenos.

Sensibilidad cultural y lingüística en la colaboración

Muchas veces la sensibilidad cultural podría ser desafiante en el marco educativo y en la colaboración entre padres de familias y la escuela, por lo que se pretende que la comunicación asuma la función de ser la base eficiente sobre la que se consoliden estrategias para lograr una participación que logre forjar una alianza con las familias sin que esta sea limitante. En coherencia con Zapata (2022), “el desafío para la escuela es avanzar a una cultura de colaboración entre la familia-escuela, con el propósito de fortalecer la relación entre docentes, madres, padres y otros agentes de la familia a partir de un pluralismo epistemológico” (p. 9). De tal manera que la institución educativa deja de ser un lugar cerrado, para convertirse en un lugar de encuentro, diálogo y construcción colectiva.

Perspectivas de equidad en la participación educativa

Algunas perspectivas consideradas como obstáculos para que no exista una equidad en la participación educativa son: diversidad e inclusión, acceso limitado, no eliminar barreras y que no haya una participación activa, se busca que estas se muestren en equilibrio para la igualdad de oportunidades y que la educación sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de su género, discapacidad, origen, raza o situación socioeconómica.

Boroel et al. (2018) refieren que es necesario elaborar políticas, proyectos y habilidades que aprecien la diversidad como un principio primordial, dentro de la inclusión, estimulando la aportación

educativa desde una perspectiva de justicia social, buscando la sociabilidad educativa, considerando aspectos como la permanencia del estudiante en el sistema escolar.

Niveles de participación familiar y escolar

La cooperación de la familia en los centros educativos no es un procedimiento lineal, sino una responsabilidad con carácter dinámico que se alterna en intensidad, propositivo y de forma. Algunas investigaciones han definido dicha participación en niveles que van desde lo informativo hasta lo transformativo, recalcando que cada familia resalta de distinta manera según sus conocimientos y posibilidades.

En las etapas más elementales, las familias se involucran mediante la aceptación de misivas y asistencia a reuniones, lo que facilita una aportación de tipo explicativo o presencial. A medida que se avanza hacia niveles más comprometidos, se observa una participación colaborativa, donde las familias apoyan actividades escolares, contribuyen al aprendizaje desde casa y establecen una comunicación bidireccional con el personal docente.

En su forma más profunda, la participación se torna decisoria y transformativa, permitiendo que las familias co-diseñen proyectos, intervengan en la toma de decisiones institucionales y aporten sus saberes en la construcción de prácticas educativas inclusivas. Este enfoque reconoce que no todas las familias participan de la misma manera, por lo que es fundamental ofrecer múltiples vías de involucramiento, respetando sus contextos, intereses y posibilidades (Calvo et al., 2016).

Estrategias para fomentar el vínculo familia-escuela

Así como la comunicación también existen estrategias que de manera significativa fortalecen el vínculo entre los padres de familias o tutores, docentes, estudiantes y comunidad, con el único fin de establecer un buen entendimiento, comprensión y fomentar la

igualdad entre todos. Estrella et al. (2024) destacan la estrategia de las redes de colaboración en las cuales las personas que participan están unidas por algo que les interesa a todos. De esta manera, pueden mantenerse en contacto y trabajar juntas. Esto ayuda mucho a que todo salga bien. Además, facilitar la organización y el liderazgo del proceso de aprendizaje.

Meriño (2025) indica que en la actualidad la tecnología es un factor que puede favorecer la interacción entre la escuela y la familia, ya que esta ofrece recursos educativos que son asequibles para los padres de familias influyendo e involucrándose directamente para un mejor aprendizaje con sus hijos. Por otro lado, instrumentos como plataformas digitales de comunicación y aplicaciones educativas facilitan el intercambio de información entre padres y maestros, permitiendo una colaboración más efectiva.

Programas de formación para familias en inclusión educativa

Ramírez y Navas (2024) resaltan que “los desafíos más significativos destacan la insuficiencia de formación en metodologías inclusivas, la falta de programas continuos de formación, la resistencia a abandonar prácticas tradicionales y el impacto de la actitud docente sobre el éxito de las iniciativas de inclusión” (p. 51).

Estos programas sugieren una mejor formación y preparación tanto para docentes y padres de familia para un mejor entendimiento a lo que se enfrentan.

Generalmente los desarrollos de programas para familias deben establecerse en lugares de encuentro y espacios apropiados para el desarrollo como talleres, círculos de diálogos y escuelas abiertas. Tárraga et al. (2021) mencionan que dentro de todo este proceso la capacitación de los padres es fundamental, para compartir reflexiones sobre la cultura escolar, resulta indispensable analizar sobre la inclusión educativa, las competencias que se requieren y los retos que

afrontan el profesorado, siendo necesarias para conectar el centro escolar con el entorno familiar.

Estrategias para fomentar la participación

Fomentar la participación familiar en el desarrollo educativo requiere estrategias intencionadas promoviendo diálogo, corresponsabilidad y valoración del rol de co-educadores. Se enfatiza en crear áreas destinadas para seminarios, círculo de diálogos o escuelas para padres, para el abordaje de temas visibles desde la perspectiva integradora, instaurando condiciones para que la comunicación sea accesible y bidireccional, para que las familias puedan expresar sus dudas y aportar ideas dentro del marco educativo. Con el fin de que las familias expresen sus inquietudes y a su vez aporten ideas al proceso educativo.

Además de adecuar las dinámicas de participación a la realidad de cada familia, donde se considere los horarios, lenguaje y contextos, los cuales contribuyen a una inclusión educativa más respetuosa y efectiva. La interacción afectiva es una pieza clave que aporta canales de diálogos donde el respeto y la empatía sean constantes y esenciales entre lo escolar y familiar. Otra estrategia fundamental es la implementación de actividades inclusivas, diseñadas para involucrar a todas las familias sin distinción, valorando sus saberes, culturas y experiencias, y generando espacios de encuentro que fortalezcan el sentido de comunidad.

Finalmente, el empoderamiento de las familias se logra mediante su participación dinámica para la toma de decisiones, la planificación de proyectos y el acceso a formación que les permita comprender y aportar al proceso educativo. Estas estrategias, cuando se articulan desde una perspectiva inclusiva, contribuyen a transformar la escuela en un espacio abierto, colaborativo y comprometido con el desarrollo integral del alumnado.

La inclusión educativa y los beneficios de la participación activa

La aportación activa de los padres y tutores en conjunto al centro educativo forma de parte de beneficios como el rendimiento progresivo académico del alumnado, el fortalecimiento de la comunidad en general, desarrollo de habilidades pedagógicas, fomentación de la diversidad e inclusión, progreso de habilidades sociales y promueve una sociedad más justa, es por aquello que es fundamental que exista una alianza entre la familia-escuela.

Los talleres, la sensibilización dada en los docentes y las familias son la manera más factible de fortalecer la equidad sin prejuicios de desarrollar una mejor comunidad educativa y así lograr una un vínculo entre los mismos para brindar una calidad de vida y de enseñanza-aprendizaje junto en el triángulo de alianza entre las estudiantes, docentes y familia.

La inclusión educativa involucra reconocer y valorar la pluralidad de todos los escolares, asegurando su intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta premisa, la activa participación del círculo familiar se convierte en el mecanismo esencial para fortalecer las prácticas inclusivas, construyendo nexos entre el entorno académico y familiar, cuando las familias se implican de manera acertada el desarrollo del niño está asegurado, mejorando la comunicación entre los representantes educativos se promueve un sentido de convivencia que impacta de manera positiva en el rendimiento académico , también se fomenta la cultura de respeto , equidad y corresponsabilidad , de tal manera que las decisiones pedagógicas se enriquecen con múltiples perspectivas , construyendo así una educación más justa y transformadora.

Referencias

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial del Ecuador.

<https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>

Boroel, I., Sánchez, J., Morales, D., y Henríquez, S. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91–104.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6085>

Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 99–113. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>

Enríquez, M., Insuasty, M., y Sarasty, M. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, 25, 123 – 136. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/978/1401>

Estrella, K., Mamonte, B., Milanés, R., y Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategia para fortalecer el vínculo escuela-familia en zonas rurales a través de redes sociales digitales. *Sinergia Académica*, 7(Especial 3), 204–223.

<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/188/376>

Fernández, M, y Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción Y Reflexión Educativa*, (46), 80–106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4>

González, E., Sarango, A., y Morocho, F. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5), 553–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)

Guzón, J., y González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 31 – 53.

<https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/22/14>

Meriño, D. (2025). Vínculo familia-escuela: Clave para la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Y Educación*, 731 - 744. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15638331>

Ramírez, F., y Navas, C. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Simón, C., y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>

Tapia, J., y Quezada, R. (2019). Diversidad de familias: conformación, revolución socioeconómica y protección jurídico estatal. *FORO: Revista de Derecho* (32), 145-160. <https://doi.org/10.32719/26312484.2019.32.8>

Tárraga, R., Vélez, X., Sanz, P., Pastor, G., y Fernández, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>

Valencia, E. (2019). La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos. *Sinéctica* (53), 1-23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-012)

Zapata, V. (2022). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. *Revista educación*, 46(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800>

SECCIÓN 3: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS

CAPÍTULO VII:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS INCLUSIVAS

Diana María Véliz Córdova

Licenciada en terapia de lenguaje

dianaveliz088@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6294-6763>

Lorena Soledad Revilla

Doctora en Ciencias de la Cultura Física

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

lorena.revilla@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9197-2259>

Introducción

La educación inclusiva constituye un pilar indispensable para la transformación del sistema educativo contemporáneo, al reconocer la diversidad como una riqueza y no como una dificultad a superar. Este enfoque implica un cambio paradigmático en la manera de concebir la enseñanza, ya que se orienta a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando sus diferencias, sin que estas lleguen a considerarse como etiquetas o estigmas que afecten su atención y educación. Según el criterio de Martín et al. (2017), la inclusión se basa en el principio de que todos los alumnos pueden aprender si se ofrecen las condiciones adecuadas, lo que supone adoptar estrategias pedagógicas y organizativas que respondan a las particularidades de cada estudiante.

Por otro lado, el rol del docente cobra una importancia determinante, ya que es el encargado de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, significativas y adaptadas a la heterogeneidad del aula; así lo destacan Correa y Osses (2023) al establecer que “el profesorado debe utilizar metodologías que permitan promover el trabajo grupal e individual de sus estudiantes, mejorando su motivación y cooperación mutua” (p. 9). En este contexto, la

educación inclusiva va más allá de solo tener a todos los alumnos en el mismo salón, su concepto se resignifica cuando todos participan de verdad en los diferentes planteamientos o actividades educativas, sean estas de índole pedagógica, social, cultural o cualquier otra.

También es importante que las escuelas se miren por dentro y eviten todo lo que no permite que los alumnos participen y aprendan. El Ministerio de Educación (2025) plantea que para que la inclusión sea real, se necesitan reglas claras, maestros que lideren, profesionales y materiales suficientes, y que todos en la escuela aspiren y contribuyan a que todo sea justo para todos. Por lo expuesto, para organizar las escuelas de forma que todos quepan, hay que hacer flexibles los horarios, los lugares y cómo se juntan los alumnos, para que cada uno pueda hacer su camino de una forma que lo haga sentir bien y que tenga sentido para él. El bienestar y el significado que adquiere determinada situación educativa para el alumnado aporta al camino de la inclusión.

Este capítulo tiene como objetivo analizar y sistematizar las principales estrategias didácticas y organizativas que fortalecen la educación inclusiva en contextos escolares diversos, donde se abordarán fundamentos conceptuales, experiencias investigativas recientes y propuestas aplicables, orientadas a construir escuelas que celebren la diversidad, promuevan la justicia educativa y garanticen oportunidades reales de aprendizaje para todos.

Desarrollo

Educación inclusiva: principios y fundamentos

La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento del derecho de todos los estudiantes a recibir una formación de calidad sin discriminación ni exclusión. De acuerdo con Rubiano y Lozano (2024), esta modalidad educativa “tiene como objetivo ofrecer a todos los estudiantes un entorno que valore y respete sus diferencias individuales” (p. 9860); es decir, se trata de un enfoque que no solo

incorpora a estudiantes con discapacidad, sino que transforma la cultura, las políticas y las prácticas escolares para atender la diversidad en su sentido más amplio. Para ello, Cuenca et al. (2025) resaltan que las adaptaciones pedagógicas resultan fundamentales para garantizar su colaboración en el aula, especialmente cuando se aplican mediante recursos flexibles y accesibles como las TIC.

El marco normativo que respalda la educación inclusiva parte de compromisos internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), que en su artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva en igualdad de condiciones, mientras que en el contexto ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador (2008) establece en su artículo 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”.

Dentro de los principios fundamentales de la educación inclusiva se destacan la equidad, la accesibilidad, la participación y la pertenencia; estos principios orientan la transformación de las instituciones educativas hacia entornos donde todos los estudiantes se sientan reconocidos y puedan desarrollarse plenamente. En concordancia con lo que afirman Rubiano y Lozano (2024), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan “la personalización del aprendizaje, el aumento de la motivación y la mejora de la atención y memoria en estudiantes con necesidades específicas, promoviendo así la equidad” (p. 9858). Por su parte, Estévez et al. (2022) advierten que, para lograr una participación real, la preparación docente y la adaptación de los contenidos son elementos clave en el proceso inclusivo.

La equidad implica proporcionar a cada estudiante los recursos y apoyos que requiere para alcanzar su máximo potencial, por lo que no se trata de ofrecer lo mismo para todos, sino de garantizar

condiciones justas que contemplen las particularidades de cada uno. De acuerdo con Rubiano y Lozano (2024), “el uso de dispositivos tecnológicos mejora la atención de los estudiantes con TDAH” (p. 9864), lo que contribuye a reducir las brechas en el proceso de aprendizaje. Este enfoque requiere también una mirada interseccional que considere múltiples factores de vulnerabilidad como la pobreza, la ruralidad o la pertenencia a grupos históricamente excluidos.

Para Latorre y Quintas (2022), la accesibilidad es entendida como la eliminación de barreras físicas, comunicativas y actitudinales. Esta apreciación permite concebir a las TIC como los medios que permiten crear entornos de aprendizaje flexibles y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que contribuye, en el campo educativo, a diversificar las formas de representación de los contenidos, tomando en consideración las distintas capacidades y habilidades de los estudiantes. En consecuencia, se conciben los recursos tecnológicos como medios que favorecen la comprensión, participación y autonomía del alumno. A su vez, la participación y la pertenencia se logran cuando el estudiante es reconocido como parte activa del proceso, con voz y protagonismo en su propio aprendizaje. Para ello, la integración de la tecnología puede mejorar significativamente la concentración y la motivación, elementos clave para lograr una inclusión efectiva (Torres, 2025).

Fundamentos pedagógicos de la inclusión

Los fundamentos pedagógicos de la inclusión se sustentan en diversas teorías del aprendizaje que han permitido comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo pueden diseñarse entornos que favorezcan la participación de todos. En primer lugar, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky constituye una base esencial para la educación inclusiva, donde, según este autor, el desarrollo del aprendizaje ocurre en la interacción social y se potencia a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre

lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros (León y Alchundia, 2024). Por ello, las estrategias inclusivas deben situarse en ese espacio de potencialidad, donde el docente actúa como mediador entre el conocimiento y el estudiante (Estévez et al., 2022).

Por otro lado, según Contreras (2024), el pensamiento de Jean Piaget, centrado en las etapas del desarrollo cognitivo, permite adaptar la enseñanza a los niveles evolutivos del niño. Desde esta perspectiva, la inclusión requiere respetar el ritmo evolutivo de los estudiantes, ajustando las metodologías según sus capacidades. Complementariamente, la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner aporta el concepto de “andamiaje”, entendido como el conjunto de apoyos temporales que el docente ofrece para facilitar el aprendizaje y fomentar el descubrimiento como mecanismo de aprendizaje. Domínguez y Svihla (2023) sostienen que se deben identificar las particularidades y necesidades de cada alumno, para luego decidir los apoyos que se le van a facilitar, los cuales se irán retirando progresivamente a medida que el alumno incremente su capacidad de desempeño.

Por otro lado, Lovey (2025) refiere que la inclusión significa crear espacios donde todos los estudiantes puedan compartir sus ideas y opiniones, además de poder hablar con otros estudiantes. Los estudiantes también deben desarrollar la capacidad de comprensión del plan de estudios a fin de que con base en ese conocimiento se desarrolle una actitud de predisposición frente a los ajustes y adaptaciones que se realicen dentro de su grupo-clase y en los diseños curriculares de los docentes. Según Salguero (2024), el aprendizaje más profundo y con más sentido viene de experiencias que la gente comparte y comunica; en estas experiencias, la diversidad es muy valiosa para aprender.

Igualmente, la crítica pedagógica es muy importante para la inclusión, como menciona Salguero (2024), la enseñanza debe cambiar las estructuras sociales que no son justas. Los alumnos deben ser participantes activos en su propia educación y deben poder cambiar su entorno. La educación inclusiva no se trata solo de aceptar a estudiantes diferentes. También debe cambiar las prácticas educativas que hacen que algunos estudiantes se sientan excluidos. Debe fomentar una cultura de justicia, equidad y participación. Villacís et al. (2023) ponen de manifiesto que la inclusión es un proceso ético y político. De ello se deduce que es necesaria una escuela más democrática que se preocupe por el bienestar de todos. La inclusión es un compromiso hacia el bienestar común.

En este tema, como expresan Peláez et al. (2025), el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje es una forma de hacer la enseñanza más equitativa y fácil de acceder en el salón de clases. Se enfoca en preparar el plan de estudios con antelación, pensando desde el inicio que cada alumno es distinto. Este modelo propone su actuar basado en tres principios o bases. La primera es presentar la información de distintas formas. La segunda es promover varias formas o maneras para que los alumnos muestren lo que saben. La tercera es ofrecer diferentes formas de animar y mantener interesados a los alumnos. Rubiano y Lozano (2024) afirman que el Diseño Universal ayuda a reducir los problemas para aprender. Esto se logra al prever las posibles dificultades y ofrecer opciones que se ajustan a cada persona.

El Diseño Universal va más allá del temario o concepto. Para Torres y Pineda (2024) también incluye cómo se organiza el salón, abarca orientaciones para el diseño, uso y evaluación de los materiales, lo que contribuye a que las realidades y necesidades individuales de los estudiantes sean atendidas, evitando el modelo de enseñanza única para toda el aula. Para los docentes, la aplicación del DUA bajo estas condiciones puede generar resultados tales como incremento de la

participación, mayor y mejor impulso por trabajar, autonomía en el desempeño individual de los estudiantes con discapacidad, solidaridad y empatía en el aula, lo que convierte esta propuesta en una oportunidad de aprendizaje genuino.

Estrategias didácticas inclusivas

La diferencia en el plan de estudios o planificación curricular para el aula radica en si esta responde a la diversidad de los alumnos o propone acciones homogeneizadoras. Si se trata de promover la participación y el logro de los resultados de aprendizaje, también debe procurarse que la enseñanza y la evaluación respondan a las individualidades, sin que ello implique reducir las metas, sino diversificar las formas en que se alcanzan. Para Troya et al. (2025) la personalización del aprendizaje debe aplicarse de acuerdo con las habilidades, la forma de aprender y la velocidad de cada uno, haciendo que el aprendizaje personal sea importante en las aulas, donde todos son bienvenidos.

Desde este punto de vista, el análisis del docente debe centrarse en la diversificación de estrategias, recursos y mecanismos de evaluación, en función del aula diversa. Para Salguero (2024), los profesores que cambian el plan de estudios ven más interés en sus alumnos y desarrollan mejores comprensiones, convirtiendo a la educación en un proceso accesible. También la hacen justa, por lo que el aprendizaje es real y duradero.

Una de las opciones es el aprendizaje en colaboración, que se destaca como una técnica eficiente para facilitar la inclusión y la participación activa de todos los alumnos. Igualmente, esta táctica impulsa la interacción entre compañeros, el trabajo conjunto y el crecimiento de habilidades sociales, que son elementos esenciales de la educación inclusiva. Según lo indicado por Torres y Pineda (2024), cualquier práctica inclusiva presenta dos características clave: se trabaja con grupos variados y se recibe el respaldo de otros profesionales. Por tanto, el método cooperativo permite que cada alumno aporte desde

sus fortalezas, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Además, su aplicación beneficia la inclusión de estudiantes con diferentes capacidades, fomentando entornos colaborativos y comprensivos.

Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos es una forma de enseñar que aporta a que los estudiantes aprendan de manera autónoma y desarrollen el pensamiento de forma crítica. Esta forma de aprender se centra en resolver problemas del mundo real y los estudiantes trabajan activamente para construir su propio conocimiento. Según López et al. (2025), este tipo de aprendizaje combina habilidades como la creatividad y el trabajo en equipo en diferentes contextos educativos. Cuando los estudiantes trabajan en proyectos que les importan, desarrollan habilidades prácticas, mientras el profesor adapta el material de estudio a las necesidades e intereses de cada grupo. De ahí que el aprendizaje basado en proyectos sea una forma efectiva de conectar lo que se aprende en la escuela con la vida real.

Otras opciones son la gamificación y las TIC. Estas herramientas captan la atención y motivan a estudiantes con diferentes necesidades. Desde la visión de Rubiano y Lozano (2024), "usar bien las TIC y tener una buena guía ayuda a que los estudiantes aprendan mejor y se relacionen más" (p. 9857). Igualmente, Aspiazu (2024) afirma que la aplicación de la tecnología hace que el aprendizaje sea único para cada estudiante, porque le permite aprender acompañado de un dispositivo con el que se siente familiarizado y con otro u otros estudiantes con quienes interactúa. El apoyo visual y de audio que contienen algunas TIC mantiene a los estudiantes interesados, activos y motivados, y los invita a la participación individual o colectiva. Algunos de los desafíos de la integración de la tecnología son la limitada capacitación docente y la insuficiente infraestructura tecnológica de los centros escolares.

En el mismo sentido, la evaluación formativa y flexible es clave para valorar el proceso de aprendizaje de manera justa e inclusiva. Esta estrategia se basa en observar el progreso individual, ofrecer retroalimentación constante y adaptar los instrumentos de evaluación según las necesidades de cada estudiante. De acuerdo con Salguero (2024), una mayoría de estudiantes percibe positivamente las evaluaciones que reflejan adecuadamente su comprensión y aprendizaje. Esta forma de evaluación no solo promueve la autorregulación y la mejora continua, sino que también reduce el estrés y favorece la equidad, al centrarse en el progreso más que en el resultado. Así, se convierte en un instrumento clave para la inclusión.

En este contexto, la integración de estas estrategias inclusivas requiere una actitud reflexiva y comprometida por parte del docente, así como políticas institucionales que las respalden. El estudio de Salguero (2024) revela que muchos docentes creen aplicar prácticas inclusivas, pero persisten métodos tradicionales sin adaptaciones reales. En palabras de Troya et al. (2025), es necesario realizar cambios significativos para lograr la inclusión. Por tanto, la formación continua, el trabajo colaborativo y la disposición al cambio son condiciones indispensables para implementar estrategias inclusivas de forma auténtica.

Estrategias organizativas inclusivas

Los *agrupamientos heterogéneos y flexibles* permiten combinar a estudiantes con distintos niveles de habilidad, fomentando la cooperación y el respeto por la diversidad. En el estudio de Salguero (2024), se señala que toda práctica inclusiva tiene dos características principales: primero, se trabaja con grupos diversos y, segundo, se cuenta con el apoyo de otros profesionales. Esta modalidad facilita el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes neurodivergentes interactúan en entornos colaborativos que potencian sus capacidades. Según los resultados, los agrupamientos dinámicos son

fundamentales para superar barreras y promover la inclusión real en el aula.

Las *adaptaciones de acceso y de contenido* son imprescindibles para garantizar una educación equitativa. Torres (2025) reporta que muchos docentes “realizan adaptaciones al plan de clase cuando identifican que hay estudiantes neurodivergentes en el aula” (p. 8), incluyendo apoyos visuales y organizadores gráficos. No obstante, también se evidenció que estas adaptaciones no siempre son sistemáticas ni suficientes debido a la falta de formación. El estudio concluye que una planificación diferenciada y continua permite personalizar la enseñanza, respetando los ritmos de aprendizaje y mejorando el rendimiento de los estudiantes con necesidades específicas.

En cuanto al *apoyo entre docentes*, la *coenseñanza* se posiciona como una estrategia clave para atender la diversidad en el aula. Salguero (2024) destaca la necesidad del apoyo de otros profesionales y recursos materiales apropiados, con la finalidad de beneficiar al alumnado. En este sentido, la colaboración entre docentes permite una atención más individualizada y compartida, generando ambientes inclusivos. Asimismo, en las entrevistas aplicadas por Torres (2025), los docentes indicaron que el trabajo conjunto con los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) fortalece el seguimiento y evaluación personalizada del estudiante neurodivergente.

La *gestión del tiempo y del espacio* es otra dimensión organizativa esencial en el enfoque inclusivo. Torres (2025) sostiene que los docentes entrevistados utilizan tiempos flexibles, apoyos sensoriales y estaciones de aprendizaje para adaptarse a los estilos y ritmos individuales. Estas estrategias generan un ambiente más predecible y seguro, especialmente para estudiantes con trastornos como TEA o TDAH. Además, se promueve la autonomía cuando el espacio físico está organizado para facilitar el desplazamiento, el acceso a

materiales y el trabajo autónomo. El tiempo y el entorno se convierten, así, en recursos pedagógicos.

Los *agrupamientos flexibles* permiten reorganizar continuamente a los estudiantes según los objetivos de aprendizaje y las necesidades emergentes. Esta estrategia evita la estigmatización y promueve la interacción entre todos. En tal sentido, en el estudio de Salguero (2024), se evidenció que los docentes aún tienden a usar modelos tradicionales, pero algunos mencionan el uso de dinámicas grupales y flexibles con resultados positivos en la participación estudiantil. De este modo, la flexibilidad en los agrupamientos fomenta el desarrollo de habilidades sociales y disminuye las barreras emocionales que limitan la participación de estudiantes con diversidad funcional.

Con referencia a las *adaptaciones curriculares*, no solo deben centrarse en simplificar contenidos, sino también en mantener los objetivos formativos. Al respecto, Torres (2025) afirma que la mayoría de docentes adapta el contenido mediante organizadores visuales y ajustes en la carga de trabajo, aunque reconocen que se requiere más capacitación sobre el DUA. Por otra parte, el Diseño Universal para el Aprendizaje permite estructurar propuestas inclusivas desde el inicio, sin necesidad de modificar a posteriori. De esta manera, una adaptación planificada y con sustento teórico garantiza que todos los estudiantes accedan a los aprendizajes fundamentales.

El *apoyo docente colaborativo* también se manifiesta en la articulación con equipos de apoyo institucional. En la investigación de Torres (2025) se describe que el trabajo con el DECE facilita un mejor seguimiento de los estudiantes neurodivergentes y fortalece los procesos de evaluación adaptada. Sin embargo, también se identificó la necesidad de consolidar estructuras interprofesionales más sólidas, pues cuando el acompañamiento es sistemático y planificado, se logra una inclusión real, no solo declarativa; esto demanda una gestión institucional comprometida con la equidad educativa.

Sin embargo, la gestión del espacio físico y temporal influye directamente en la inclusión. Según Salguero (2024), un gran porcentaje de estudiantes percibe inadecuado el ritmo de trabajo en clase, lo que evidencia una desconexión entre planificación y necesidades reales. Esto se agrava cuando el mobiliario no está adaptado o las rutinas no son claras. En contraste, Rodríguez et al. (2023) sostienen que cuando se aplican medidas organizativas ajustadas, los estudiantes neurodivergentes reportan sentirse más motivados y comprendidos. Así, la reorganización del espacio y del tiempo es un componente esencial en toda estrategia inclusiva.

El rol del docente inclusivo

El docente inclusivo debe poseer una serie de competencias profesionales que le permitan atender de manera eficaz a la diversidad del aula. En este sentido, Murillo et al. (2025) afirman que la capacitación inadecuada de los maestros limita su capacidad para desarrollar y ejecutar estrategias didácticas que se adapten a las necesidades individuales, lo que implica que la formación inicial debe incluir herramientas metodológicas prácticas, no solo teóricas. Igualmente, según Gracia et al. (2024), los docentes requieren habilidades para adaptar el currículo, utilizar tecnología educativa inclusiva y promover entornos de respeto y participación equitativa. Así, la competencia profesional se vincula directamente con la garantía de una educación para todos.

Por otra parte, la actitud del docente frente a la inclusión constituye un factor decisivo. Tal como sostiene Calle (2021), la inclusión no debe enmarcarse como una entidad ajena a la comunidad educativa, sino como una pieza necesaria. Esta visión compromete al maestro a valorar la diversidad como una riqueza pedagógica. Actitudes como la empatía, la apertura al cambio y el compromiso con la equidad permiten que el docente genere un clima inclusivo en el aula, por lo que, sin estas actitudes, cualquier formación técnica quedaría

incompleta, ya que el cambio inclusivo también requiere transformación ética y personal.

En cuanto a la formación continua, los estudios resaltan que es insuficiente para enfrentar los desafíos reales de la inclusión. En este sentido, Murillo et al. (2025) explican que “la capacitación de los maestros debe abarcar no solo los principios teóricos, sino también formas prácticas de modificar el currículo y administrar aulas inclusivas” (p. 10997). Esta afirmación destaca la necesidad de una actualización docente permanente, adaptada a contextos específicos. Por tanto, no se trata solo de brindar cursos formales, sino de generar procesos formativos participativos, contextualizados y orientados a resolver problemas reales del aula diversa.

El trabajo colaborativo entre docentes emerge como una estrategia clave para fortalecer la inclusión. Según el estudio de Murillo et al. (2025), muchos docentes se sienten “abrumados por la diversidad presente en sus aulas” (p. 10994), lo que sugiere la urgencia de un modelo de enseñanza compartida. Asimismo, según Junco et al. (2024) la coenseñanza y la planificación interdisciplinaria permiten que los educadores unan fuerzas para diseñar y aplicar estrategias que beneficien a todos los estudiantes. Esta colaboración también promueve el aprendizaje profesional entre pares, en un ambiente de apoyo mutuo y reflexión continua.

Además, la relación del docente con la comunidad educativa es fundamental para una verdadera inclusión. Calle (2021) menciona que los miembros de la comunidad educativa son actores referenciales en los procesos inclusivos. Esta afirmación implica que el docente no actúa de forma aislada, sino como parte de una red que incluye a familias, autoridades, compañeros y estudiantes. Esto conlleva establecer canales de comunicación efectivos con las familias y fomentar la participación activa de los representantes legales,

acciones indispensables para atender integralmente a las necesidades del alumnado.

Desde una perspectiva institucional, la participación docente en la construcción de políticas inclusivas escolares también es relevante. En esta línea, López et al. (2025) sostienen que la inclusión debe comprenderse como un proceso dinámico de cambio que reconoce la existencia de necesidades de atención individualizadas. En este sentido, el docente debe ser un agente activo en la elaboración de prácticas inclusivas y no solo un ejecutor, ya que su experiencia en el aula le permite aportar ideas realistas para adaptar las culturas y estructuras escolares hacia una educación más equitativa.

Por otra parte, la articulación del docente con redes externas de apoyo, como departamentos de orientación, especialistas o profesionales de salud, también amplía su capacidad inclusiva. En este aspecto, Murillo et al. (2025) enfatizan que el uso de métodos diferenciados “permite adaptar nuestra enseñanza para satisfacer las necesidades e intereses de cada alumno” (p. 10998), lo cual requiere del respaldo de un equipo multidisciplinario. Por ello, el docente debe aprender a trabajar en red, reconocer cuándo derivar casos y coordinar esfuerzos para garantizar el bienestar del estudiante dentro y fuera del aula.

Finalmente, el rol del docente inclusivo se redefine como facilitador del aprendizaje personalizado, más que como transmisor de contenidos. En síntesis, Murillo et al. (2025) sostienen que “la flexibilidad metodológica no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que mejora la experiencia educativa para todos” (p. 10999). Esta afirmación reafirma que un enfoque inclusivo no segmenta, sino que universaliza el derecho a aprender. En consecuencia, el docente debe asumir una postura crítica y reflexiva, capaz de adaptar su práctica a las condiciones reales de su grupo,

garantizando así el acceso, la permanencia y el éxito educativo de todos sus estudiantes.

Buenas prácticas e investigaciones actuales

En los centros educativos inclusivos de Ecuador, las buenas prácticas se fundamentan en estudios de caso que revelan fortalezas y desafíos de la implementación. Bravo et al. (2025) realizaron una investigación con enfoque mixto en varias instituciones, destacando que la colaboración entre docentes, padres de familia y estudiantes puede ser una estrategia clave para garantizar la plena integración. Esta sinergia institucional mejora la planificación de apoyos pedagógicos y refuerza el compromiso comunitario. En razón de ello, la práctica replicable, la observación directa y la retroalimentación constante han sido claves para construir una cultura de inclusión adaptada a contextos reales.

Las investigaciones nacionales evidencian que el uso sistemático del Diseño Universal para el Aprendizaje fortalece las estrategias inclusivas. De acuerdo con Peláez et al. (2025), el Diseño Universal para el Aprendizaje permite que el contenido educativo se personalice para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Esta personalización curricular posibilita la participación efectiva del estudiantado con necesidades diversas, favoreciendo una planificación más flexible, pues se evidencia que en los centros donde se ha implementado, el DUA ha servido como marco para reducir barreras y promover la accesibilidad pedagógica, consolidándose como una práctica transformadora en el aula.

El uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) representa una innovación clave en las prácticas inclusivas actuales. Rubiano y Lozano (2024) identificaron que “la integración adecuada de TIC, junto con una estructura pedagógica clara, mejora el rendimiento académico y las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH” (p. 9857). Esta evidencia empírica demuestra que las TIC

permiten personalizar el aprendizaje y motivar a estudiantes con dificultades atencionales. En tal sentido, las prácticas más efectivas integran plataformas digitales con planificación docente inclusiva, lo que demuestra una mejora tanto en la autonomía como en la concentración del alumnado.

Además, la experiencia acumulada ha demostrado que la evaluación adaptada es una buena práctica indispensable. Torres (2025) afirma que la evaluación debe ser un proceso flexible y adaptado a las características individuales de cada estudiante. Esta afirmación cobra relevancia al observar que instrumentos como portafolios, rúbricas individualizadas y retroalimentación constante permiten monitorear el progreso de forma más justa. Estas metodologías han sido aplicadas con éxito en estudios de caso, logrando valorar tanto logros académicos como avances socioemocionales, reforzando así el principio de equidad educativa.

Los resultados obtenidos en instituciones que aplican estrategias inclusivas reflejan avances más allá del rendimiento académico. De acuerdo con Romero et al. (2023, citado en Bravo et al., 2025), la convivencia en aulas diversas fomenta la empatía, el respeto y la cooperación entre estudiantes, porque, sin duda, esto valida que las prácticas inclusivas generan beneficios sociales que impactan positivamente en todo el grupo, razón por la que las estrategias implementadas no solo deben enfocarse en los estudiantes con NEE, sino en construir entornos solidarios y participativos, lo que también se refleja en la mejora del clima institucional.

Uno de los aprendizajes más importantes ha sido identificar las barreras persistentes. Así, Bravo et al. (2025) evidenciaron que aún implementando estrategias inclusivas, existen deficiencias en la capacitación docente y la adaptación curricular. Esta deficiencia ha servido para fortalecer la demanda de formación continua y sostenida, pues la evidencia sugiere que cuando los docentes se

sienten preparados y acompañados, implementan prácticas más eficientes. Por ello, una buena práctica identificada ha sido establecer comunidades de aprendizaje profesional que intercambian experiencias y generan propuestas contextualizadas.

A pesar de las limitaciones estructurales, se ha logrado sistematizar experiencias exitosas en zonas rurales y urbanas. En este sentido, Rubiano y Lozano (2024) sostienen que las TIC permiten a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y mejorar su autonomía. Estas estrategias, combinadas con acompañamiento docente, han sido replicadas en contextos con escasos recursos tecnológicos mediante el uso de dispositivos móviles y software gratuito. Estas lecciones aprendidas demuestran que, con creatividad y formación docente, es posible avanzar hacia prácticas inclusivas sostenibles y contextualizadas.

Por consiguiente, una buena práctica identificada es el trabajo interdisciplinario para asegurar la sostenibilidad de las estrategias; en palabras de Bravo et al. (2025), se requiere una estructura sólida de apoyo, que incluya no solo la modificación de los contenidos curriculares, sino también el desarrollo de competencias emocionales y sociales en los educadores. Esta premisa sustenta la necesidad de vincular a orientadores, psicopedagogos y familias en el proceso inclusivo.

Reflexión crítica y retos para la inclusión

Uno de los principales retos para alcanzar una inclusión educativa efectiva es la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la competencia y el rendimiento, pues este problema se evidencia particularmente en áreas como la educación física, donde aún se privilegian prácticas que excluyen a estudiantes con distintas capacidades. Al respecto, Velázquez (2015) advierte que todavía no se aplica el aprendizaje cooperativo como una estrategia metodológica activa en las clases de Educación Física, a pesar de su inclusión en el

currículo ecuatoriano desde 2016. Esta situación revela una resistencia estructural a cambiar paradigmas que perpetúan la exclusión.

Otro obstáculo importante es la deficiente preparación docente para implementar metodologías activas con enfoque inclusivo. Velázquez (2015) refiere que la falta de capacitación limita la aplicación efectiva de estrategias como el aprendizaje cooperativo, el cual promueve el respeto, la habilidad de llegar a acuerdos en grupo y fortalece la autoestima y la motivación para participar. Si bien el currículo actual del Ministerio de Educación promueve estos enfoques, la formación docente no siempre los integra. Por lo tanto, es fundamental actualizar los programas de formación inicial y continua, con enfoque en la diversidad y la inclusión educativa.

Por otra parte, la gestión adecuada del tiempo y del espacio es otro eje clave para garantizar la participación de todos los estudiantes. El uso de agrupamientos flexibles permite responder a la diversidad del aula, promoviendo el desarrollo integral del estudiantado. Rubiano y Lozano (2024) destacan que, mediante el aprendizaje cooperativo, el docente guía al estudiante y el estudiante construye su aprendizaje mediante la cooperación. Esta reconfiguración del rol docente es vital para pasar de una enseñanza centrada en el contenido a una centrada en la persona, reconociendo los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Hacia el futuro, la educación inclusiva debe orientarse a consolidar prácticas que reconozcan a todos los estudiantes como sujetos plenos de derecho, implicando incorporar enfoques curriculares como el inclusivo, lúdico y de corporeidad. Según Villacís et al. (2023), estas estrategias permiten “resolver problemas de la vida cotidiana y a su vez proponer soluciones” (p. 8). Es importante pensar que estos métodos, que se incluyen desde que se planea el currículum, contribuyen a la creación de un ambiente escolar más justo. Esto

beneficia a todos los estudiantes, porque pueden desarrollar sus habilidades de pensamiento, las emociones y las interacciones, sin limitarse por su situación o condición personal.

Por otro lado, es importante cambiar los sistemas de calificación. Se deben preferir procesos que formen y sean flexibles. Estos deben valorar el esfuerzo de cada uno y del grupo. La calificación en grupo, por ejemplo, aporta buena información, fomenta que cada uno piense en sí mismo y valore a sus pares. Según Lovey (2025), el grupo debe pensar al final en lo bueno que pasó y lo logrado. Esto ayuda a que los integrantes desarrollen el sentido de pertenencia y corresponsabilidad en una tarea. Esta idea es diferente de la forma de calificar que busca castigar y se ajusta mejor a la concepción de que la educación sea justa para todos.

Igualmente, el aprendizaje cooperativo es algo más que una herramienta para la inclusión. También hace que la educación sea mejor en general. Un estudio de Gracia et al. (2024) muestra que esta forma de aprender ayuda a los estudiantes a ser críticos, creativos y a resolver problemas de la vida diaria. Esto es especialmente importante en lugares donde la desigualdad social y educativa ha creado grandes brechas en el acceso a la educación, en la permanencia en la escuela y en el éxito escolar. Por lo tanto, es fundamental promover estrategias cooperativas en el aula para lograr la equidad y la justicia social, que son fundamentales para el derecho a la educación.

Referencias

Aspiazu, L. (2024). *Tecnología educativa y su influencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales de la carrera Educación Básica en la Universidad Técnica de Babahoyo en el periodo académico Octubre 2023-Marzo*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo].

<https://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/16244/ASPIAZU%20ARAUJO%20LILIS%20OLINDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bravo, M., Troya, B., Santander, M., Ramírez, M., Romero, G., y Freire, B. (2025). Evaluación de la efectividad del enfoque de educación inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador. *South Florida Journal of Development*, 6(3), e5025. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n3-004>

Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, 21(1), e033. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363>

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008 (última modificación 25 de enero de 2021). https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Contreras, J. (2024). Aplicación de la teoría de Piaget para promover la educación inclusiva y la formación integral de niños con discapacidad en un contexto rural educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 6100–6114. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15307>

Correa, P., y Osses, N. (2023). Aprendizaje cooperativo: reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>

Cuenca, M., Azuero, V., Salinas, A., Abrigo, O., y Camacho Chuquimarca, B. S. (2025). Importancia de las adaptaciones curriculares para trabajar con estudiantes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7485–7496. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18378

Domínguez, S., y Svihla, V. (2023). A review of teacher implemented scaffolding in K-12. *Social Sciences and Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100613>

Estévez, Y., Sánchez, X., y Torres, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1051–1069. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2516>

Gracia, E., Montes, A., y Martínez, O. (2024). Estrategia educativa inclusiva para el desarrollo de habilidades adaptativas en estudiantes de las carreras técnicas de tercer nivel: Inclusive educational strategy for the development of adaptive skills in students of third-level technical careers. *Revista Tse'de*, 7(E1). <https://doi.org/10.60100/tsede.v7iE1.210>

Junco, R., St Omer, N., y Ortiz, W. (2024). Estrategias metodológicas para el diseño, planificación y evaluación de proyectos interdisciplinarios en la educación básica elemental. *Sinergia Académica*, 7(2). <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/171>

Latorre, A., y Quintas, L. (2022). *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje*. Ediciones Octaedro. <https://dokumen.pub/inclusion-educativa-y-tecnologias-para-el-aprendizaje-9788418615764-9788419023216.html>

León, M., y Alchundia, A. (2024). El impacto de la Teoría del Andamiaje de Vygotsky en niños y niñas con TDH en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 7986–8008. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10070334>

López, W., Michilena, J., Saritama, J., Játiva, S., Rivera, E., y Neira, V. (2025). El aprendizaje basado en proyectos como herramienta para desarrollar la escritura en contextos inclusivos. *Revista Científica*

Multidisciplinaria Tsafiki, 2(1), 78–91.
<https://doi.org/10.70577/88p3wf08>

Lovey, J. (2025). Constructivismo en psicología y educación. Cómo y por qué aprendemos en la universidad. *Revista de Psicología*, 21(41), 41–58.

https://www.researchgate.net/publication/391381606_Constructivismo_en_psicologia_y_educacion_Como_y_por_que_aprendemos_en_la_universidad

Martín, D., González, M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Murillo, L., Domínguez, P., Noboa, V., Ojeda, J., y Veloz, E. (2025). Educación inclusiva y diversidad: metodologías para atender a estudiantes con necesidades especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 10991–11013.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16680

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Peláez, P., Peláez, M., Ruiz, M., Cáceres, E., Sosa, M., y Pinto, E. (2025). Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en modelos curriculares inclusivos: un enfoque contextualizado en la educación básica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 835–859.
<https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.438>

Rodríguez, A., Torres, E., y Rosario, J. (2023). Impacto de los juegos recreativos en el desarrollo motor de estudiantes de primaria. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(1), 739–760. <https://doi.org/10.56200/mried.v2iEspecial.6468>

Rubiano, M., y Lozano, Y. (2024). Educación inclusiva y TIC: prácticas pedagógicas para el rendimiento escolar de estudiantes con TDAH en instituciones públicas. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 9857–9878. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14364

Salguero, R. (2024). *Hacia un aprendizaje significativo en la educación básica: aplicación de estrategias inclusivas en sexto año*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica Estatal de Quevedo]. <https://repositorio.uteq.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ba6c542a-89c0-498e-bea5-37e0235ac301/content>

Torres, B., y Pineda, K. A. (2024). Educación inclusiva en un curso de inglés en una institución de educación superior en México. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 9(2), 1–26. <https://doi.org/10.36799/el.v2i9.151>

Torres, J. B. G. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas y su impacto en el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes en entornos escolares regulares. *Educamente*, 1(2), 1–17. <https://revistaeducamente.com/index.php/files/article/view/2/7>

Troya, N., Ordoñez, Y., Cuesta, M., Armijos, A., Arzube, V., y Arzube, C. (2025). Tecnologías emergentes y Diseño Universal para el Aprendizaje: innovaciones para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 930–952. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.517>

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *RETOS. Nuevas*

Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (28), 234–239.
<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428042.pdf>

Villacís, E., Palacios, A., Galarza, E., y Pillajo, E. (2023). Aprendizaje cooperativo y su aplicación en la educación física ecuatoriana. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 6–22.
<https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5417>

CAPÍTULO VIII:

LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA INCLUSIVA. EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE INNOVACIÓN DE LA UNAE

Wendy Valeria Yanacallo Pilco
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
wendy.yanacallo@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9168-9939>

La innovación como respuesta a la diversidad educativa

En el año 2018 el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) mediante un convenio interinstitucional resolvieron reabrir la Escuela México, ubicada en la parroquia Javier Loyola del cantón Azogues, cambiando su denominación a Centro de Educación Inicial de Innovación UNAE. En sus primeros años, el centro acogía únicamente a niños del nivel Inicial y Preparatoria, cuyas edades oscilaban entre los 3 y 6 años; sin embargo, con el paso del tiempo se fue ampliando la oferta educativa hasta completar el Subnivel de Educación General Básica Media, que incluye séptimo grado, y atender a niños de hasta 12 años.

De esta forma, con el incremento de la oferta educativa se da cumplimiento a la normativa de creación de instituciones educativas y se modifica la denominación, para convertirse en la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE (EEBI UNAE), como se la conoce en la actualidad. Esta escuela se caracteriza por tener un modelo pedagógico innovador e inclusivo. Su misión es contribuir al desarrollo integral de los niños en espacios de aprendizaje contextualizados y significativos, aportando a que sean independientes, con conciencia social y ambiental, capaces de resolver problemas y responder de forma efectiva a las condiciones, retos y desafíos de la sociedad.

Desde su apertura, la escuela promueve el trabajo por ambientes de aprendizaje tanto en el nivel Inicial como los subniveles de

Preparatoria, Elemental y Media. Este enfoque permite a los docentes atender a la diversidad presente en todos los grupos y aplicar pedagogías activas que colocan a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la enseñanza tradicional centrada en la memorización y la pasividad. La innovación que se lleva a cabo no consiste en implementar tecnologías de última generación, sino en transformar la manera de enseñar y los espacios educativos utilizando los materiales y recursos del entorno. Para diseñar e implementar un ambiente de aprendizaje, los docentes toman en cuenta las preferencias, edades, necesidades y capacidades de los estudiantes. De esta manera, se crean estos espacios vivos y dinámicos que cambian de acuerdo con los desafíos u oportunidades que se van presentando a lo largo del año lectivo.

Los ambientes de aprendizaje constituyen una estrategia que permite dar respuesta a los cambios y desafíos de la educación, atendiendo a todos los estudiantes de acuerdo con sus características, así como promover el trabajo colaborativo y resolución de problemas, ya que en ciertas jornadas de aprendizaje se trabaja en grupos de edades mixtas. La experiencia ha demostrado que en los ambientes el aprendizaje sucede de manera espontánea e independiente, siempre y cuando los espacios hayan sido planeados y no ejecutados de manera improvisada (González y Yanacallo, 2020). Es importante señalar que a pesar de que la escuela cuenta con el respaldo de un convenio interinstitucional entre el MINEDUC y la UNAE, la infraestructura resulta insuficiente para acoger al número de estudiantes que existen por cada grupo. Es notable que las aulas son pequeñas y requieren de mantenimiento preventivo y correctivo. Esto no ha frenado el compromiso de los docentes, quienes continúan trabajando en colaboración con las familias de los estudiantes en la aplicación de ambientes de aprendizaje innovadores e inclusivos.

Fundamentos conceptuales: El ambiente como estructura que acoge la diversidad

La sociedad se encuentra en constante cambio, lo cual tiene un impacto directo en las dinámicas sociales y de aprendizaje de los estudiantes. Los cambios sociales, como la globalización y la digitalización, requieren que la educación se adapte y prepare a los estudiantes para el futuro. Los docentes deben ser capaces de responder a los retos que surgen en la cotidianidad del aula y transformar su práctica para permitir a los estudiantes aprender desde la experimentación, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades blandas. Para lograrlo, es necesario crear espacios seguros, estructurados y respetuosos, ambientes de aprendizaje que tengan un propósito pedagógico (Bini et al., 2024). Esta necesidad es aún mayor cuando la sociedad ha normalizado que los niños tengan contacto y utilicen celulares desde edades muy tempranas, la escuela debe proporcionarles espacios de interacción y de aprendizaje significativos.

Desde la escuela UNAE, los ambientes nacen con la idea de dar acogida a las distintas capacidades e inteligencias de los niños. La reestructuración de los espacios debe dar la oportunidad de escuchar a la infancia y de responder a sus necesidades a partir de la flexibilidad, la autonomía, la cooperación y el respeto por los distintos ritmos de desarrollo. Según Lladós (2020), los ambientes de aprendizaje que se basan en el enfoque de Reggio Emilia son espacios estructurados pensados al detalle y tienen una intención y cuidado estético que resulta atractivo y motivador para los estudiantes. Sumado a esto, el respeto a la infancia constituye un elemento indispensable pues permite generar propuestas pertinentes y aprender mediante el descubrimiento. Los docentes que tienen esta visión comprenden que cada niño tiene su etapa de maduración y potencialidades que no necesitan ser estimuladas apresuradamente ni forzadas.

Alrededor del mundo, muchas escuelas han diseñado e implementado sus propios ambientes de aprendizaje. Cada uno es único e irrepetible, pues se ubica en un espacio y momento particulares y cuenta con otros estudiantes, pero comparten elementos en común, como es el

caso de la escuela José Echegaray de Buenos Aires. Dalmau y Sánchez (2020) explican que para su escuela trabajar con ambientes supone “una manera diferente de organizar a los niños y niñas, los espacios de la escuela y el material a fin de propiciar y construir un lugar de aprendizaje espontáneo” (p. 34). Asimismo, en la escuela UNAE, la organización responde a la necesidad de generar en los estudiantes una reflexión activa durante el proceso de aprendizaje, el análisis de la propia acción y los resultados para comprender mejor el conocimiento.

Relación entre ambientes y educación inclusiva: diversidad como punto de partida.

Los ambientes de aprendizaje, cuando se entienden como estrategias organizativas inclusivas, deben construirse desde una premisa ética y pedagógica fundamental: la educación es para todos, sin excepciones. Tal como señala Echeita (2017), “no hablamos de TODOS para referirnos a la mayoría o a casi todos, sino que es un TODOS absoluto” (p. 19). Esto implica que cada ambiente debe diseñarse contemplando las diversas formas de aprender, comunicarse, moverse e interactuar, así como las distintas inteligencias que poseen los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades intelectuales o del desarrollo. La diversidad no es una dificultad que el ambiente debe tolerar, sino el punto de partida que da sentido a su estructura e intención. Por eso, los ambientes inclusivos deben permitir la participación activa de todo el alumnado, ajustando materiales, tiempos, niveles de complejidad y lenguajes de expresión. Esta visión, respaldada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), exige que los entornos escolares reconozcan los derechos de todos los estudiantes y que los ambientes se conviertan en medios efectivos para garantizarlo.

Si la escuela prepara los espacios con cuidado y dedicación, los niños serán capaces y tendrán la confianza de expresar sus “100 lenguajes”. Esta metáfora, planteada por Louris Malaguzzi, invita a los docentes a

reflexionar acerca de la mirada que se tiene de los niños y de la escuela. Además, permite entender que la palabra “lenguaje” se refiere a “las muchas posibilidades comunicativas con las que nuestra especie está equipada genéticamente, lanzamos la hipótesis de que los procesos de aprendizaje tienen lugar donde interactúan varios lenguajes (o disciplinas)” (Vecchi, 2013, p. 64). Las aulas necesitan estar abiertas a las posibilidades y formas de manifestarse. Así, en la escuela UNAE se han concebido diferentes ambientes de aprendizaje considerando las preferencias de los niños y las necesidades curriculares de los docentes.

Existen ambientes permanentes, como lo son asombrados, arte, robótica, chakra huerto y danza aérea, mientras que otros ambientes van variando a lo largo del año, por ejemplo, el ambiente de emprendimiento que surgió en el año lectivo 2024–2025 en respuesta a la necesidad de trabajar la inserción curricular de educación financiera y al mismo tiempo potenciar la habilidad que tienen ciertos niños para vender y generar su propio dinero. Los ambientes deben considerar todas las formas que tiene el ser humano de aprender, comunicarse, reflexionar, sentir y experimentar para crear espacios que integren diferentes áreas de la vida cotidiana y no únicamente las asignaturas contempladas en el currículo.

En los ambientes, cada niño y niña encuentra un espacio donde su forma de aprender es respetada y reconocida, lo cual fortalece su autoestima, sentido de pertenencia y autonomía. Como lo ha demostrado la experiencia en la escuela UNAE, trabajar por ambientes facilita la observación continua del docente, quien puede adaptar las propuestas de forma más precisa, y a su vez, fomentar la interacción espontánea entre estudiantes de distintos niveles, habilidades y características. Así, los niños aprenden a convivir desde el respeto a la diferencia y se construyen relaciones significativas que trascienden lo académico. Esta estructura organizativa no segrega ni homogeneiza, sino que potencia el desarrollo individual dentro de un colectivo

diverso y activo, convirtiéndose en un verdadero reflejo de una comunidad inclusiva.

Repensar al ambiente como tercer maestro

Cuando el niño se convierte en protagonista del aprendizaje, tiene la oportunidad de expresarse de diferentes maneras. Worku (2025) señala que el “tercer maestro” es una “notion put emphasis on the significant role that the physical environment plays in shaping children’s learning experiences and developmental opportunities” [noción pone énfasis en el papel significativo que desempeña el entorno físico en la configuración de las experiencias de aprendizaje y las oportunidades de desarrollo de los niños] (p. 2). Además, es uno de los principios clave del enfoque Reggio Emilia, ya que considera que un entorno bien pensado no solo acoge, sino que promueve activamente el aprendizaje, la seguridad emocional y la inclusión. En este sentido, el ambiente deja de ser un elemento decorativo o una estructura rígida para convertirse en un agente pedagógico más, capaz de provocar preguntas, facilitar la interacción y favorecer la construcción de significados personales y colectivos.

Complementariamente, los ambientes inclusivos bien diseñados no solo estimulan el desarrollo cognitivo, sino que también fortalecen las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, al permitir que cada uno explore, se exprese y colabore desde sus propias capacidades. Esta organización flexible y atenta propicia un clima escolar donde todos los niños se sienten valorados, lo que es especialmente importante en contextos donde coexisten múltiples formas de aprender. Al integrar elementos naturales, materiales diversos, espacios abiertos y propuestas desafiantes, el ambiente ofrece múltiples caminos hacia el aprendizaje, respetando los ritmos individuales sin imponer uniformidad. De esta manera, se cultiva una cultura de respeto a la diversidad y se promueve una participación auténtica, elementos fundamentales para una educación verdaderamente inclusiva.

Por su parte, Lladós (2020) propone que este tercer maestro permite pasar “del aprender haciendo de Dewey al aprender pensando lo que estamos haciendo” (p. 25). Esto significa que un espacio bien pensado propicia la reflexión en los estudiantes, pues las propuestas que se presentan no son al azar, ya que buscan generar en los estudiantes el deseo de comprender lo que está pasando, la lógica detrás de cada suceso, intercambiar ideas, analizar y construir conocimientos colectivos. El “aprender haciendo” es importante, pero sin la reflexión, cualquier experiencia pedagógica se reduce a una actividad carente de sentido o de relación con las experiencias previas del estudiante. El modelo pedagógico de la escuela se alinea con los planteamientos que conciben al ambiente como el “tercer educador”, es decir, como un espacio vivo que comunica, propone, guía y refleja la diversidad de quienes lo habitan. En este contexto, los ambientes ofrecen desafíos y propuestas que invitan a los niños a pensar, conectar sus conocimientos con sus vivencias y reflexionar sobre la pertinencia.

Organización espacial y temporal de los ambientes: decisiones colectivas

Como ya se mencionó anteriormente, cada escuela tiene la facultad de organizar los ambientes de acuerdo con sus necesidades, tanto de estudiantes como del docente. Dado que la escuela UNAE pertenece al sistema fiscal, debe responder a los acuerdos, planes de trabajo y cronograma escolar. Por esta razón, los ambientes de trabajo se planifican y estructuran considerando estos lineamientos. Se trabajan las destrezas del currículo de manera flexible e innovadora. A lo largo de la jornada escolar, se destina un periodo pedagógico de 45 minutos para que los niños trabajen en un solo espacio de acuerdo con el nivel o subnivel que corresponda. Hay ambientes específicos diseñados para los estudiantes de Inicial a Preparatoria, quienes tienen de 3 a 6 años, así como para los niños del subnivel de Básica Elemental y Media que está conformado por niños de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años. Asimismo, el número máximo de estudiantes por aula

es de 22; sin embargo, en el ambiente de danza aérea esta cantidad se reduce a 15 estudiantes debido a las condiciones del espacio y a la disponibilidad de recursos específicos para la actividad. Arnau (2023) explica que la infraestructura condiciona la cantidad de participantes y la organización de las actividades que allí se preparan.

Como ha explicado Lladós (2020), los espacios deben contener elementos que provoquen en los niños curiosidad y ocasionen la exploración, la acción y la reflexión. Los materiales no han de ser estructurados pues limitan las opciones de los niños; tampoco se debe saturar de propuestas el aula. Al contrario, es necesario que se ubiquen materiales que se hayan colocado con un propósito y sean fáciles de conseguir o se usen en el día a día. El rol del docente es preparar el espacio con antelación, sin improvisar durante la marcha. Otra de sus responsabilidades es el ser facilitador y guía. La educación tradicional se caracteriza por la transmisión de conocimientos, dejando de lado el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración entre pares. En este marco, su intervención se vuelve más valiosa cuando utiliza el diálogo y el cuestionamiento reflexivo. En este contexto, el profesor debe preguntar a los estudiantes acerca de lo que están realizando o aprendiendo, motivando siempre el razonamiento mediante la aplicación de preguntas abiertas.

Continuando con la explicación de los ambientes, es importante resaltar que los niños trabajan en grupos de edades diferentes o mixtas, lo cual favorece la cooperación, las habilidades para comunicarse y la aplicación de habilidades blandas. En algunos casos, los niños mayores pueden orientar a sus compañeros y motivarlos a culminar las actividades. Por otro lado, un niño que tenga mayor dominio sobre un tema específico puede ofrecer su apoyo enseñando a sus compañeros, demostrando que cada persona aprende a su ritmo y que los adultos no son los únicos con las respuestas a sus interrogantes. De la misma forma, la interacción con niños de diferentes edades y orígenes sociales promueve la cohesión y el

bienestar social. Estos espacios permiten que cada niño encuentre un rol dentro del grupo, ya sea como guía, explorador, comunicador o líder. La diversidad de edades enriquece la experiencia, amplía las perspectivas y genera vínculos significativos entre los estudiantes. En los ambientes de aprendizaje, la diferencia no se elimina ni se corrige; se valora, se visibiliza y se convierte en parte del proceso educativo.

Aunque en un primer momento los niños de la escuela UNAE tenían la opción de elegir libremente el ambiente en el que deseaban participar, esta dinámica pronto se convirtió en un obstáculo. Algunos estudiantes no cambiaban de ambiente mientras que otros no conocían con claridad las propuestas de cada espacio, lo que dificultaba su decisión y preferían no acudir a ningún aula, al no conseguir un cupo en el ambiente que querían. Frente a la pregunta recurrente: *¿Qué hacer para que los niños conozcan todos los ambientes?*, se decidió reorganizar el sistema mediante la conformación de grupos mixtos, integrados por estudiantes de todos los paralelos de los subniveles Elemental y Media. De esta forma, se estableció una rotación sistemática que permitía a cada grupo explorar todos los ambientes, conocer las diferentes propuestas y atreverse a experimentar nuevas actividades, ampliando así sus intereses y fortaleciendo su autonomía.

En el Colegio Público Mendigoiti Ikastetxea, ubicado en un municipio de España, Sagastibeltza y Velasco (2020) resolvieron esta interrogante mediante la “rotación organizada entre las propuestas centrales (esta organización responde más a una necesidad del profesorado)” (p. 39). A pesar de que esta solución responde a una necesidad organizativa docente, esta rotación beneficia directamente a los estudiantes, pues amplía su horizonte de intereses, favorece la disposición al cambio y les ofrece la posibilidad de descubrir situaciones y vivir nuevas experiencias. En contextos donde se trabaja con ambientes como estrategia inclusiva, esta organización resulta clave para asegurar la equidad en el acceso a las experiencias,

evitando la exclusión por falta de espacio o por inseguridad de enfrentarse a lo desconocido.

Diseño de ambientes temáticos: del interés a la acción pedagógica

La Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE organiza su propuesta pedagógica a través de ambientes de aprendizaje temáticos, diseñados en función de los intereses de los niños, las necesidades del contexto y las orientaciones curriculares de cada subnivel. Para preparar y estructurar cada propuesta temática, los padres de familia donaron los materiales o recursos, puesto que conocen de primera mano el modelo pedagógico de la escuela. Estos espacios, planificados y adaptados por los docentes como proyectos de aprendizaje, promueven experiencias significativas que estimulan la exploración, la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo (Chard et al., 2019). A continuación, se presenta la Tabla 1, donde se describen los ambientes continuos implementados a lo largo del año lectivo 2024–2025, su propósito principal y el nivel educativo al que están dirigidos. Esta organización refleja el compromiso de la escuela con la innovación pedagógica, la inclusión y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Tabla 1

Ambientes de aprendizaje de la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE

Niveles subniveles educación	o de Ambiente	Descripción
Inicial 3-4 años Inicial 4-5 años Preparatoria	Vamos a mover el esqueleto	Fomenta habilidades motoras finas y gruesas con actividades lúdicas y sensoriales.
	Ama quien eres	Cuidado del cuerpo, identidad, autoestima y empatía a través del juego simbólico.
	Yoga Kids	Actividades físicas que promueven atención, concentración y relajación.
	Asombrados	Actividades lúdicas en un cuarto oscuro, exploración sensorial con luz y sombras.
Básica Elemental Básica Media	Artattack	Desarrollo de pensamiento lógico, motricidad, creatividad e identidad mediante arte.
	Emprendimiento	Desarrolla habilidades para generar recursos económicos desde la infancia, promoviendo responsabilidad y creatividad.
	Wawas aéreos	Promueve conciencia corporal, flexibilidad, disciplina y respeto por el cuerpo mediante ejercicios de danza aérea y gimnasia.
	Wawa Tech	Fomenta el pensamiento computacional y la planificación de proyectos interdisciplinarios.

Otro de los roles de los docentes es la observación de las dinámicas que acontecen durante estos encuentros, la documentación pedagógica y el acompañamiento respetuoso. Dado que las

actividades y experiencias que suceden en estos espacios no son dirigidas, el docente debe estar atento a estos momentos, reflexionar sobre la pertinencia de los materiales y registrar los aprendizajes (Arnau, 2023). Los docentes de la escuela registran estas experiencias de manera semanal en una ficha denominada “Sistematización de experiencias del trabajo por ambientes de aprendizaje”; en ella se detalla el número de participantes, los materiales o provocaciones que se presentaron y la interpretación de lo observado. También se toman fotografías y videos de estos periodos siempre y cuando se cuente con la autorización de los representantes legales de los niños.

En resumen, los ambientes de aprendizaje implementados en la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE constituyen una propuesta pedagógica sólida, coherente y respetuosa con la diversidad infantil. Su diseño, articulado entre docentes y familias, demuestra que la colaboración es clave para construir espacios educativos significativos, sostenibles y centrados en el desarrollo integral. La documentación pedagógica no solo visibiliza los aprendizajes que emergen de manera espontánea, sino que también fortalece la reflexión y el diálogo entre docentes. Este enfoque innovador sitúa al niño como protagonista de su proceso, reconociendo sus múltiples lenguajes y formas de explorar el mundo, y reafirma a la escuela como un espacio inclusivo, dinámico y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos.

Retos: infraestructura y sostenibilidad

Si bien existe el compromiso y la predisposición de los docentes para continuar implementando los ambientes de aprendizaje, es necesario solucionar problemáticas relacionadas con la infraestructura. Tanto docentes como estudiantes y familias han expresado que las aulas requieren mantenimiento y ampliación, dado que no permiten acoger al número de estudiantes asistentes por grado. Como ha expresado Genís (2020), es indispensable “Dotar al edificio de la máxima conexión visual y de recorridos desde el acceso, hasta el interior... y

modificar la idea de que el aprendizaje sucede únicamente en el interior” (p. 46). En el caso de la escuela, la falta de ventilación y espacio, así como de áreas verdes o patios funcionales y la inutilización de los pasillos limitan el desarrollo de propuestas pedagógicas integradas y sostenibles. Esta situación obliga a redoblar esfuerzos por parte de los docentes para adaptar ambientes en contextos que no han sido diseñados con intención pedagógica ni han recibido mantenimiento. Por poner un ejemplo, el ambiente de danza aérea se lleva a cabo en un pasillo que no fue pensado para practicar esta disciplina, sino que cumplía la función de resguardar el edificio y proteger a los niños de la lluvia o el sol.

La sostenibilidad del modelo por ambientes requiere condiciones estructurales que permitan cumplir los objetivos del proyecto. Sin embargo, en la escuela UNAE, muchos de estos espacios son estrechos y carentes de ventilación, lo cual es perjudicial principalmente en verano, dado que las aulas se calientan demasiado provocando agotamiento y cansancio en los estudiantes y docentes. Para que el trabajo por ambientes sea sostenible en el tiempo, es necesario mejorar los espacios de la institución desde una visión pedagógica y superar la idea de que el aprendizaje ocurre únicamente dentro del aula. Apostar por una arquitectura educativa flexible, abierta, segura y fresca no solo fortalece la inclusión, sino que potencia la creatividad, el bienestar, el rendimiento y la participación activa de toda la comunidad educativa.

Conclusiones y proyecciones

La experiencia de la Escuela de Innovación UNAE demuestra que la verdadera inclusión no depende exclusivamente de recursos tecnológicos, sino de una transformación profunda en la manera de enseñar, aprender y convivir. El trabajo por ambientes ha permitido reconfigurar la visión del docente acerca de los estudiantes, reconociendo a cada niño como protagonista de su propio proceso, valorando la diversidad como un punto de partida. Esta estrategia

organizativa, flexible y viva, ha favorecido la construcción colectiva de aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades blandas, el pensamiento crítico y la autonomía, en un entorno que se adapta o cambia constantemente de acuerdo con las preferencias de los estudiantes. La escuela como laboratorio vivo permite que los estudiantes apliquen contenidos teóricos en la vida real, enseñen a sus pares y aprendan a respetar las diferencias. Cada niño identifica sus fortalezas y comprende que existen varias maneras de aprender.

El enfoque adoptado por la escuela UNAE ofrece una nueva perspectiva acerca de cómo abordar y respetar la diversidad, a pesar de las limitaciones como la infraestructura. La colaboración entre docentes y familias para la preparación de los espacios, la planificación cuidadosa tomando en consideración el currículo, el respeto a los ritmos de aprendizaje y la observación constante del proceso han sido pilares fundamentales para sostener esta práctica. Aunque las aulas sean pequeñas, los ambientes se han consolidado como espacios de encuentro, reflexión y acción donde todos los estudiantes encuentran un lugar para ser, hacer, pensar y aprender. La flexibilidad en la organización del tiempo y la rotación de grupos ha garantizado que la atención a la diversidad sea una práctica cotidiana y ha permitido que los niños exploren y se expresen desde diferentes lenguajes.

No obstante, para que esta propuesta continúe creciendo y expandiéndose a otras escuelas, es imprescindible atender con urgencia los desafíos relacionados con la infraestructura escolar. La motivación y la creatividad de los docentes son evidentes, pero también es importante que intervengan otras instancias gubernamentales en los entornos pedagógicos. Mejorar las condiciones físicas de la institución, como una mejor ventilación y un mayor número de aulas permitirá que el proyecto se expanda sin perder su esencia y se mantenga en el tiempo. El momento favorito de los estudiantes a lo largo de la jornada, además del recreo, es la hora de ambientes, pues allí se encuentran con niños con quienes comparten intereses, aprenden, se arriesgan a probar cosas nuevas y

se sienten motivados a expresarse y dar importancia a sus acciones. Apostar por una arquitectura educativa inclusiva es también apostar por el bienestar, la calidad y la dignidad del proceso y de la comunidad educativa.

Referencias

Arnau, L. (2023). *Metodologías lúdicas para la personalización del aprendizaje*. Graó.

Bini, G., Weinhandl, R., & Andić, B. (2024). Innovative learning environments. *Journal of Mathematics and the Arts*, 18(1–2), 1–5. <https://doi.org/10.1080/17513472.2024.2392285>

Chard, S., Kogan, Y., y Castillo, C. (2019). *El aprendizaje por proyectos en educación infantil y primaria*. Morata.

Dalmau, C., y Sánchez, O. (2020). Los espacios de aprendizaje en la educación infantil. *Aula de Infantil*, 103, 33–36. <https://www.grao.com/revistas/ambientes-en-primaria-35053>

Echeíta, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Lladós, L. (2020). Los ambientes de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 294, 24–29. <https://www.grao.com/revistas/ambientes-en-primaria-35053>

Sagastibeltza, A., y Velasco, M. (2020). Ambientes en primaria, oportunidad para descubrir nuevos horizontes. *Aula de Innovación Educativa*, 294, 35–40. <https://www.grao.com/revistas/ambientes-en-primaria-35053>

Genís, M. (2020). Espacios y ambientes de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 294, 46–49. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1503>

González, V., y Yanacallo, W. (2020). “Aprender haciendo”: Aplicación de la metodología por ambientes de aprendizaje. *Polo de Conocimiento*, 7(5), 188–208. DOI: 10.23857/[pc.v5i7.1503](https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1503)

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

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Morata.

Worku, M. (2025). Appropriateness of learning environments in pre-primary educational institutions: the case of preschools in Bahir Dar city, Ethiopia. ICEP, 19, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00140-7>

SECCIÓN 4:

APLICACIÓN Y FUTURO

DE LA EDUCACIÓN

INCLUSIVA

CAPÍTULO IX:

APUNTES PARA UN MODELO PEDAGÓGICO INCLUSIVO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE INNOVACIÓN UNAE

Manuel Antonio González Avila
Ministerio de Educación Ecuador. Cañar, Ecuador
manuel_gonzalez65@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0002-7491-4361>

Diana Maribel Armijos Robles
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
diana.armijos@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0292-0938>

Vilma Azucena González Sanmartín
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
vilma.gonzalez@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5052-772X>

Introducción

El sistema educativo ecuatoriano asume la inclusión educativa como el pilar fundamental de la educación, por lo que este enfoque debe reconocer la diversidad como el eje central para el mejoramiento de la calidad de la atención en las aulas. Por tanto, plantear un modelo pedagógico para esta institución educativa que lleva la impronta de innovadora es el propósito de esta investigación, en la que se tratan los temas más importantes que deben ser considerados al momento de plasmar este documento, que será una guía para el profesorado de la escuela.

Bajo esta mirada, hay que asumir a la inclusión educativa no como la integración física de los alumnos, sino como un conjunto de acciones

y procesos educativos, centrados específicamente en la enseñanza y aprendizaje. Esto implica la implementación del currículo nacional desde una óptica flexible y adaptable que responda a las necesidades de todos, mediante el uso de metodologías activas e interactivas que involucren a la totalidad de los estudiantes.

La propuesta de creación de un modelo inclusivo se enmarca en el tratamiento de los conceptos clave que deben considerarse en cada una de las acciones pedagógicas y socioemocionales. Para ello, se ha contextualizado la institución educativa en su entorno real; luego, se abordan los fundamentos teóricos de la educación inclusiva. Se abordan de manera sintética los principios clave: equidad, participación y respeto a la diversidad.

El pilar del modelo está centrado en la aplicación del currículo prescrito por el sistema educativo ecuatoriano. Sin embargo, hay que considerar las características fundamentales como la contextualización y la flexibilidad, con las que se debe realizar el abordaje de las destrezas con criterios de desempeño, que conducen al logro de los objetivos educativos.

Es posible determinar que las estrategias metodológicas inclusivas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el uso de las tecnologías de apoyo, las adaptaciones curriculares, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y, de forma imprescindible, el proceso de evaluación y seguimiento de los aprendizajes, deben superar la mera medición cognitiva tradicional y aprovechar a su vez las innovaciones a nivel de la práctica pedagógica.

Contextualización institucional

La Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE es una institución educativa que pertenece al Distrito 03D01 Azogues-Biblián-Déleg, creada el 1 de octubre de 2018 como parte de los proyectos educativos de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) (González et al., 2023) y tiene una oferta que va desde el Nivel de Educación

Inicial hasta el Subnivel Medio de Educación General Básica; al término del año lectivo 2024–2025 se observaron los siguientes datos:

Tabla 1
Oferta educativa

Grados	Niños	Niñas	Total
Inicial grupo 1	5	10	15
Inicial grupo 2	13	10	23
Preparatoria	18	12	30
2do grado	16	12	28
3er grado	12	22	34
4to grado	19	14	33
5to grado	20	14	34
6to grado	13	17	30
Total	116	111	227

Fuente: Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE

Elaboración: propia

Cuenta con un personal docente distribuido de la siguiente manera:

- a) 3 docentes del Distrito 03D01 con nombramiento definitivo;
- b) 6 docentes del Distrito 03D01 por contrato;
- c) 1 docente del Distrito 03D01 con nombramiento provisional;
- d) 3 docentes técnicos de la Universidad Nacional de Educación; y,
- e) 1 docente coordinadora de la Universidad Nacional de Educación.

Con estos datos referenciales, la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE se distingue en el entorno educativo del Distrito 03D01 como una institución de innovación; para este año lectivo 2025–2026 oferta hasta séptimo grado. A diferencia de las otras escuelas fiscales, esta institución cuenta con el apoyo integral de la UNAE, que le proporciona un respaldo técnico, pedagógico, administrativo y de recursos. Este patrocinio es un factor fundamental que impulsa su crecimiento y le permite implementar metodologías activas y ofrecer un servicio diferente.

Las propuestas pedagógicas actuales y el acelerado avance tecnológico (Guillén y Flores, 2019) hacen que esta institución educativa busque mejorar los servicios centrados en la atención óptima de sus educandos, por lo que tiene la ardua responsabilidad de liderar procesos hacia un futuro más inclusivo y equitativo. Este propósito se ha constituido en un reto a corto plazo, por lo que se buscarán los mecanismos pertinentes para hacer realidad este planteamiento.

Hay que considerar las realidades vivenciales que se se experimentan día a día en el aula: niños y niñas que demuestran sus ritmos de aprendizaje, sus estilos diferentes, talentos y, sobre todo, necesidades específicas que urge atender, por lo que el enfoque pedagógico debe adaptarse a cada uno de ellos. Es evidente que un modelo educativo inclusivo no puede beneficiar solamente a los alumnos con necesidades educativas específicas (NEE), sino a todo el conglomerado de alumnos de la escuela, lo cual se evidenciará en la democratización social (De la Vega y Boggino, 2016) y la mejora de la calidad educativa. Por otro lado, debe promover la empatía, el respeto, la colaboración y la comprensión de las diferencias, habilidades esenciales para la vida en una sociedad cada vez más diversificada.

Este punto de vista trascendental exige un serio compromiso por parte de todo el equipo directivo, equipo docente, representantes legales y estudiantes de la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE. Los profesores y directivos deben buscar insertarse en la mejora de los servicios educativos, comenzando por una revisión y optimización significativa en sus relaciones interpersonales para consolidar las competencias y la inserción socioemocional (MinEduc, 2025) que el MinEduc promueve desde el año 2021 y que debe cristalizarse en las planificaciones microcurriculares.

Esta propuesta no implica establecer formatos microcurriculares, sino diseñar y aplicar actividades flexibles y adaptables que ofrezcan múltiples vías de acceso al conocimiento y de expresión de los aprendizajes. Este planteamiento es una estrategia inteligente para atender la pluralidad de los alumnos y favorecer su formación integral.

El enfoque curricular que aborda particularmente las competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales (MinEduc, 2025) es una primera parte del modelo, donde todos los estudiantes deben insertarse en los procesos de aprendizaje. El verdadero cambio se encuentra en las prácticas profesionales diarias, donde los docentes deben demostrar una mentalidad de crecimiento, estar abiertos a procesos de innovación y a la capacitación permanente en orientaciones pedagógicas y organizativas inclusivas (Herrera y Guevara, 2019). Esto significa implementar metodologías activas y participativas, fomentar ambientes de aprendizaje seguros y acogedores, utilizar recursos didácticos diversos y, sobre todo, adoptar decisiones oportunas para la atención a las necesidades individuales de cada estudiante.

La institución educativa tiene un documento que sustenta el planteamiento de un modelo educativo titulado Propuesta de innovación pedagógica, desarrollado por Abad et al. (2018), en el que explican que el planteamiento se relaciona con enfoques de tendencia

mundial y los principios ministeriales del Buen Vivir, con una alineación sólida con el fortalecimiento curricular desarrollado en 2010.

Dentro del modelo han planteado el desarrollo de estrategias metodológicas activas, fundamentalmente relacionadas con los entornos de aprendizaje en el nivel Inicial y subnivel de Preparatoria, donde los niños pueden experimentar diferentes formas de aprender. Esta es una recomendación del MinEduc (2023) para implementar ambientes de aprendizaje motivadores y acogedores, donde el asombro y el juego sean esenciales.

En lo referente a los aspectos administrativo-pedagógicos y a los recursos, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) brinda un apoyo considerable; además, aporta tres docentes técnicos y una profesional que cumple actividades administrativas y directivas. Esta contribución se ajusta a los lineamientos de la propuesta del modelo que plantea Abad et al. (2018). Las dos autoridades desarrollan actividades y responsabilidades compartidas, tanto en la parte pedagógica como en la administrativa.

Esta institución educativa, por las condiciones de su oferta, tiene la necesidad imperante de fortalecer su modelo educativo con enfoque inclusivo. Adoptar este paradigma no solo la ubica dentro de las tendencias educativas más avanzadas, sino que puede posicionarla como una institución comprometida con la formación de personas críticas, empáticas y capaces de construir una sociedad más equitativa y justa. Es el momento de actuar, de cambiar y, sobre todo, asegurar que cada niño de la escuela se sienta valorado, comprendido y con los recursos suficientes para alcanzar su formación integral.

Fundamentos Teóricos de la Educación Inclusiva

La inclusión educativa

Dentro del contexto educativo, la inclusión educativa se considera un principio básico que busca garantizar que todos los estudiantes, sin

excepción y sin importar sus características, sus necesidades o sus diferencias, tengan acceso garantizado a servicios de calidad dentro de un entorno de aprendizaje sin exclusión. Así lo establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que vela por garantizar el acceso universal a la educación, erradicar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades y de trato (Asamblea Nacional de Ecuador, 2024).

Para la UNESCO (2021) la inclusión educativa se entiende como la expansión del acceso a la enseñanza para todos, incluyendo a niños, jóvenes y adultos, así como el fomento de la igualdad. Esto implica trabajar de manera decidida para identificar los impedimentos que enfrentan muchos al intentar acceder a las oportunidades de aprendizaje y establecer qué recursos son indispensables para superar estos obstáculos.

No se puede contemplar como un simple concepto teórico o una adaptación superflua; la inclusión educativa es un imperativo que debe cumplirse en el sistema educativo y debe orientarse a brindar una atención de calidad a los estudiantes. Se debe considerar que dentro de los procesos de enseñanza se deben erradicar los obstáculos de participación y aprendizaje que surgen por las condiciones socioeconómicas, la etnia, el género, la orientación sexual, las creencias religiosas y fundamentalmente por la discapacidad (UNESCO, 2021).

Por otro lado, desde el mismo Estado ecuatoriano se promueve el modelo educativo inclusivo, que debe plasmarse en acciones prácticas dentro de las aulas, de tal manera que su tratamiento no sea un enunciado, sino que el acceso, la permanencia y la promoción sean una realidad; con ello se garantizaría el bienestar físico y emocional de los alumnos (Presidencia de la República, 2023).

Principios clave de la educación inclusiva

Para que la inclusión educativa no sea una lírica aspiración y se transforme en una realidad operativa, es muy importante que se tenga en cuenta un conjunto de principios sólidos. En otras palabras, estos principios no deben ser meras directrices o lineamientos metafóricos, sino ejes pedagógicos que guíen la ejecución de los servicios educativos para que sean verdaderamente accesibles y equitativos para todos.

La equidad

Este principio significa dar a cada quien lo que verdaderamente necesita para que alcance sus propósitos. Aquí se reconoce que los estudiantes proceden de contextos diversos y enfrentan varias barreras; de ahí que las estrategias y los recursos deben adaptarse para dar atención a todos. A decir de Boggino (2007), “la escuela debe propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia, que posibiliten (re)construir pautas de socialización, que (re)generen lazos sociales, a la vez que articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo” (pp. 69–70), de manera que nadie sea excluido en la escuela.

La participación

Este principio contempla que los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, directivos, maestros, padres de familia y personal de apoyo) se sientan valorados, escuchados y con capacidad de contribuir en las decisiones y procesos. La verdadera inclusión se mide por el grado de participación constante de cada estudiante en su propio aprendizaje y en las actividades extracurriculares. La participación efectiva conduce a un mayor sentido de pertenencia y empoderamiento de los actores, elementos esenciales para el desarrollo integral del estudiante.

La participación en las instituciones educativas es una de las características inherentes a la inclusión educativa, puesto que cada miembro tiene la oportunidad de expresarse, cooperar y ejercer su

derecho a la ciudadanía democrática. Al fomentar este principio, los alumnos obtienen la oportunidad para demostrar sus habilidades de convivencia y aprovechar todas las circunstancias que les ofrece el entorno educativo.

El respeto a la diversidad

A nivel conceptual, se concibe que este principio encierra el reconocimiento y la valoración de las individualidades. Se extiende mucho más allá de la complacencia o tolerancia; implica una estimación clara y positiva de las diferentes culturas, capacidades, identidades y formas de ser. Una institución educativa que asume la diversidad como una oportunidad de servicio promueve prácticas que reflejan la pluralidad social, enseña a través de múltiples perspectivas y crea espacios de aprendizaje seguros para que cada estudiante pueda sentirse valorado y respetado.

La accesibilidad

Este principio garantiza que todos los estudiantes puedan acceder y utilizar los ambientes, recursos y servicios educativos de manera eficiente, segura y de calidad. Es un concepto muy amplio que involucra algunos componentes que no se limitan únicamente a eliminar las barreras físicas. La accesibilidad a los entornos educativos es la condición insoslayable para que los otros principios descritos puedan desarrollarse plenamente, lo que permite que cada estudiante tenga derecho a recibir una educación de calidad.

Currículo contextualizado y flexible como eje del modelo

El currículo debe entenderse como una combinación de propósitos y lineamientos pedagógicos establecidos por el Estado a través del Ministerio competente, con la finalidad de formar a los ciudadanos a través del servicio de educación. Estas orientaciones buscan desarrollar habilidades y competencias que sean aplicables en los ámbitos científicos, técnicos y laborales. A diferencia de la visión tradicional que consideraba a la educación como una norma rígida y

estandarizada, en el contexto contemporáneo hay que asumir que la realidad se encuentra en constante evolución y, en consecuencia, se requiere de un espacio abierto para el debate que coadyuve con el diseño de programas académicos lo suficientemente flexibles para responder a las necesidades educativas de cada estudiante.

Bajo estos parámetros no basta únicamente con integrar físicamente a todos los alumnos en un entorno de aprendizaje; la verdadera inclusión debe plasmarse con la aplicación de procesos de enseñanza amplios y adaptados a la complejidad de las necesidades, intereses y realidades de cada uno de los estudiantes. En este sentido, la contextualización curricular radica en buscar que todas las temáticas y estrategias metodológicas se ajusten a las diferentes individualidades de los estudiantes.

De acuerdo con lo establecido en la LOEI, la flexibilidad permite que el currículo se ajuste a las diferentes realidades de los entornos geográficos del país y que las adaptaciones se realicen siempre conservando la identidad, la cultura y la idiosincrasia (Asamblea Nacional de Ecuador, 2024).

Estos enfoques hacen que el currículo no sea asumido por los docentes como un documento que busca reconocer las individualidades de los estudiantes, sino, por el contrario, como un instrumento que busca involucrar a todos los actores clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando los contextos geográficos, étnicos y culturales.

Estrategias metodológicas inclusivas

El principal reto que deben superar las instituciones educativas radica en el desarrollo de estrategias basadas en metodologías activas, puesto que su uso constituye el quid de los procesos de aprendizaje, con el que se busca erradicar todo tipo de barreras a las que se enfrentan los estudiantes en su diario convivir.

El profesionalismo de los docentes debe ser demostrado en la implementación de una variedad de estrategias que vayan desde el fomento de habilidades duras (conocimientos conceptuales) hasta la práctica de habilidades blandas (práctica de valores). De esta forma los educandos pueden evidenciar autonomía, autoconocimiento y, sobre todo, pueden sentirse valorados como seres que piensan y construyen conocimientos.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA es uno de los enfoques potenciadores para la atención a la diversidad, ya que garantiza la aplicación de diversas maneras de representación (cómo los docentes presentan la información), diferentes formas de acción y expresión (cómo los alumnos demuestran su aprendizaje) y distintas formas de implicación (cómo se motiva y se atrae el interés del alumno) (Herrera y Guevara, 2019). Es una de las metodologías que busca motivar a todos los estudiantes e involucrar activamente a todos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta metodología garantiza que los estudiantes puedan acceder al currículo y avanzar en su aprendizaje a su propio ritmo. Sin embargo, en el caso de los estudiantes que se encuentran dentro del grupo con necesidades educativas específicas (NEE), cuando las destrezas no son adquiridas de manera satisfactoria, además del DUA, deben aplicarse adaptaciones curriculares para que logren nivelar sus conocimientos con el resto del grupo.

Aprendizaje cooperativo/colaborativo

La construcción del conocimiento debe desarrollarse con el apoyo de los demás. Se ha dicho que el aprendizaje no debe ser individual sino colectivo, ya que se enriquece con el aporte de todos. Dentro de esta perspectiva, en los ambientes de aprendizaje debe prevalecer el trabajo conjunto, de manera que los alumnos trabajen juntos en la construcción del conocimiento. Esto genera participación,

involucramiento y, sobre todo, les permite aprender a trabajar en equipo. Esto contribuye a erradicar el egoísmo y la parcialidad de los procesos.

Uso de tecnologías de apoyo

En el contexto actual que se conoce como “la era digital”, el apoyo tecnológico es muy importante para hablar de inclusión educativa. La integración de herramientas como software de lectura de pantalla, programas de reconocimiento de voz, comunicadores aumentativos y alternativos, o plataformas interactivas permiten a los estudiantes con diversas necesidades acceder al currículo, comunicarse eficazmente y participar activamente, brindándoles autonomía y oportunidades de aprendizaje. La UNESCO (2024) reconoce la necesidad de apoyarse en el uso de las TIC para mejorar la accesibilidad a la educación y crear las condiciones adecuadas que favorezcan la inclusión. Además, fomenta su integración en el ámbito educativo, puesto que señala que su uso adecuado permitiría reforzar los sistemas educativos y ampliar la capacidad de seguimiento académico de los estudiantes.

Actualmente, es muy importante integrar la inteligencia artificial (IA) en los entornos educativos como una estrategia potenciadora de las prácticas pedagógicas de los docentes. Además de ser una herramienta tecnológica nueva, debe convertirse en un apoyo imprescindible para optimizar las metodologías de aprendizaje enfocadas en la investigación y la innovación.

Adaptaciones Curriculares

Los docentes deben realizar ajustes y modificaciones de los recursos educativos para adaptar la accesibilidad a las múltiples necesidades. Los objetivos, las destrezas, los contenidos y los indicadores de evaluación deben adaptarse a los requerimientos de cada alumno. Es importante tomar en consideración que esto no significa reducir el nivel de calidad educativa, sino encontrar el punto de partida adecuado en los aprendizajes.

Evaluación y seguimiento de los aprendizajes

Estas actividades evaluativas deben ir más allá de las pruebas tradicionales y, fundamentalmente, deben enfocarse en el proceso de lograr aprendizajes significativos. Debe existir una retroalimentación constante y específica (evaluación formativa) con la finalidad de ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento. No se debe apuntar únicamente al resultado final, sino que, por el contrario, debe centrarse en el progreso y el esfuerzo del alumno.

Por otro lado, deben utilizarse instrumentos de evaluación diversificados, como portafolios, cuestionarios, solución de problemas, producción de textos, que pueden ser valorados con listas de cotejo, rúbricas, etc., que permitan valorar los avances, las habilidades y las competencias de cada estudiante de manera integral. De ahí la importancia de generar espacios inclusivos en los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de una institución educativa.

En el currículo encontramos los criterios de evaluación, que, además de ser claros y flexibles, deben ser socializados antes del abordaje curricular. En primer lugar, deben comunicarse con claridad para que los alumnos conozcan con seguridad lo que se espera de ellos y, en segundo lugar, deben ser flexibles para permitir ajustes razonables que consideren las adaptaciones curriculares y los apoyos a ser recibidos.

Conclusiones

En los contextos actuales, donde el sistema educativo ecuatoriano atraviesa situaciones críticas, el enfoque de la inclusión educativa pretende asegurar que todos los alumnos, sin importar sus características físicas, genéticas, intelectuales, de identidad, geográficas, entre otras, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, sean tratados en igualdad de condiciones y puedan participar en los diferentes ámbitos, indistintamente de sus diferencias individuales.

Los principios de la educación inclusiva, dentro de sus operaciones, actúan de manera interdisciplinaria buscando una regulación adecuada al funcionamiento del modelo educativo. La equidad, la participación y el respeto a la diversidad fortalecen las capacidades de los estudiantes al momento de experimentar en los diferentes escenarios educativos.

La educación actualmente está centrada en las líneas de acción de la inclusión y la atención a la diversidad como ejes centrales del sistema educativo. Por ello, este enfoque no es considerado como una opción, sino como una necesidad para fortalecer el modelo educativo que ha venido implementando el Ministerio de Educación del Ecuador.

El planteamiento sobre la atención a la diversidad está fundamentado en los lineamientos normativos y pedagógicos, y tiene sustento en teorías de avanzada. Sin embargo, en la práctica se observa que en los ambientes de aprendizaje predomina un currículo estandarizado y homogéneo, cuyo objetivo es mejorar los servicios, sin importar sus circunstancias o entornos socioeconómicos. Esto implica que aún se puede observar una tendencia homogeneizadora del currículo, con ello se evidencia que aún persisten rezagos del modelo tradicional, que de alguna manera se resiste a dejar el sistema.

En lo referente a la contextualización y flexibilización del currículo, este planteamiento está prescrito en la normativa educativa ecuatoriana, que recomienda la adaptación de todos los elementos curriculares (destrezas, criterios de desempeño, indicadores de evaluación, estrategias metodológicas y de evaluación), que deben ser ajustados de acuerdo con las realidades y necesidades de los alumnos, con la finalidad de garantizar una educación de calidad para todos. Esta práctica tiende a eliminar las barreras y considerar a la diversidad como una oportunidad que promueve un ambiente donde cada estudiante es reconocido y valorado.

Al margen de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, la aplicación de estrategias metodológicas activas, que se alineen con los intereses y necesidades de los alumnos, promoverá un aprendizaje significativo. La motivación, el interés y el involucramiento son condiciones clave para que se produzca el aprendizaje en cada uno de los estudiantes. De ahí que la implementación de metodologías que promuevan la colaboración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la participación activa sea esencial para un modelo educativo inclusivo, donde todos aprenden de manera integral.

El desafío para la construcción de un modelo educativo inclusivo se encuentra en la decisión reflexiva del personal docente, cuerpo directivo, padres de familia y cada alumno de la institución educativa. Las prescripciones ministeriales constituyen la base sobre la que debe erigirse la determinación de cambiar la imagen del sistema educativo. Además, el impacto positivo que se obtenga dependerá de la férrea voluntad y del compromiso de instaurar acciones concretas en los entornos educativos para que todos puedan ser parte de este cambio, que desde hace varias décadas reclama la educación ecuatoriana.

Referencias

Abad, J., Balfour, B., y Vilanova, M. (2018). *Propuesta de Innovación Pedagógica. Unidad de Innovación Educativa Anexa a la UNAE*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. <https://es.scribd.com/document/611674609/Proyecto-Escuela-Final-2018-1>.

Asamblea Nacional de Ecuador. (2024). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. [Registro Oficial. Ley Orgánica Quinto Suplemento N.º 689]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf.

Boggino, N. (2007). La construcción de lazos sociales y convivencia como instancia para prevenir la violencia en la Escuela. En N. Boggino,

Convivir, aprender y enseñar en el aula (pp. 65–85). Homo Sapiens Ediciones.

De la Vega, E., y Boggino, N. (2016). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Homo Sapiens Ediciones.

González, V., Mantilla, P., Montoya, M., y Calle, M. (2023). La pareja directiva como modelo de liderazgo educativo: Aproximaciones desde la escuela UNAE. *Educare*, 27(2), 116–140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9083689>

Guillén, G., y Flores, D. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación inclusiva. En J. Bello y G. Guillén, *Educación inclusiva un debate necesario* (pp. 67–80). Editorial UNAE.

Herrera, J., y Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En J. Bello y G. Guillén, *Educación inclusiva. Un debate necesario* (pp. 37–65). Editorial UNAE.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamiento para la Organización de los Ambientes de Aprendizaje de Educación Inicial*. [Ministerio de Educación, lineamientos de educación]. https://www.educarecuador.gob.ec/anexos/MARZO_PASA_LA_VOZ.pdf.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. [Ministerio de Educación, currículo priorizado]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/Curriculo-Priorizado-EGB-Media.pdf>.

Presidencia de la República. (2023). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Segundo Suplemento del Registro Oficial 254, 22-II-2023. [Presidencia de la República. Suplemento]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/07/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

UNESCO. (febrero de 2021). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa

UNESCO. (6 de febrero de 2024). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>

CAPÍTULO X:

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES: EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cecilia Yumara Reyes Mejía

Magíster en Educación con mención en Inclusión Educativa y
Atención a la Diversidad

ceciliareyesmejia1086@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0622-7869>

Mayra Eliana Reyes Mejía

Licenciada en Ciencias de la Educación

mayreme@hotmail.es

<https://orcid.org/0009-0007-7778-0024>

Lorena Soledad Revilla

Doctora en Ciencias de la Cultura Física
Universidad Nacional de Educación (UNAE)

lorena.revilla@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9197-2259>

Introducción

La educación inclusiva es muy importante para que las sociedades sean justas y funcionen bien. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD, 2006), las reglas internacionales han cambiado mucho. Ahora se centran en los derechos humanos y en valorar la diversidad. Antes, las cosas se hacían de manera diferente y a menudo se separaba o clasificaba a las personas. Pero todavía hay un gran problema: lo que se dice que se debe hacer no siempre se lleva a cabo en la práctica diaria, especialmente en lugares donde las condiciones socioeconómicas

profundizan las desigualdades, como en América Latina y el Caribe, según menciona Mujica-Stach (2024).

En este capítulo, se examinan detenidamente los principales desafíos y oportunidades de la educación inclusiva desde tres perspectivas: la internacional, la latinoamericana y la local en Ecuador. El análisis de estos tres niveles permite entender cómo los acuerdos globales se llevan a cabo en la práctica o se deforman en políticas regionales y, finalmente, en la forma en que las instituciones las aplican. Según Ainscow y Sandill (2010), la inclusión efectiva requiere que haya una buena conexión entre los tres niveles. Si esto no sucede, los discursos sobre la inclusión se vuelven solo palabras vacías que justifican la exclusión.

Este análisis es importante, considerando que desde la política pública se busca incluir a todos. Organismos como la UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) promueven e impulsan estos planteamientos. Aun así, la exclusión escolar sigue siendo un problema que requiere atención. En América Latina, hay millones de niños con discapacidades. El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) reportó 2,3 millones en 16 países (UNESCO, 2024). Sin embargo, no todos pueden asistir a la escuela: el acceso sigue siendo difícil e inequitativo y presenta diferencias por género. En Ecuador, la situación refleja esta tensión: si bien la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 establecen un marco inclusivo robusto, la implementación enfrenta barreras estructurales profundas que evidencian la distancia entre el discurso normativo y la realidad institucional (Asamblea Nacional, 2011).

Desarrollo

Del Modelo Médico al Modelo Social: Reconfiguraciones Teóricas y Normativas

La comprensión de la discapacidad ha experimentado una profunda transformación epistemológica. El modelo médico-asistencial, que concebía la discapacidad como deficiencia individual a corregir, ha sido cuestionado por el modelo social, que desplaza el foco hacia las barreras sociales, culturales y políticas que construyen la exclusión (Oliver, 1990). Por ello, este cambio requiere una transformación completa de las políticas públicas.

A nivel internacional, la CDPD (Naciones Unidas, 2006) consagra el modelo social mediante un instrumento jurídicamente vinculante, cuyo artículo 24 establece el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, sin discriminación. La Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016) precisa que la inclusión implica transformación en la cultura, las políticas y las prácticas de todos los entornos educativos, garantizando disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

En América Latina, esta regla ha promovido cambios importantes en las leyes. Casi todos los países han aceptado la CDPD. También han puesto ideas de inclusión en sus constituciones (Villegas et al., 2026). Aun así, cambiar del enfoque de salud al social encuentra trabas fuertes. La educación especial sigue funcionando como un sistema aparte y separado. Se justifica por ideas que ven la diferencia como normal. Esto contribuye a mantener a la gente separada (Artiles et al., 2006). La inclusión de verdad necesita cambiar cómo piensan los maestros. También los padres y la gente de la comunidad. Estas concepciones se han configurado bajo paradigmas excluyentes históricamente naturalizados (Booth y Ainscow, 2011).

En Ecuador, esta tensión es particularmente visible. La Constitución de 2008 reconoce la educación como derecho fundamental y deber ineludible del Estado (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Por su parte, la LOEI (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011) y su Reglamento

(Presidencia de la República del Ecuador, 2023) establecen principios de equidad, interculturalidad e inclusión. Sin embargo, Martínez et al. (2025) señalan que la implementación de la educación inclusiva encuentra dificultades como la baja accesibilidad de las instalaciones educativas y la insuficiente capacitación especializada de los docentes. Esta brecha entre norma y práctica evidencia que la inclusión no puede reducirse a la presencia física en aulas ordinarias, sino que exige transformación cultural y pedagógica profunda (Ochoa, 2021).

Panorama Regional: avances y brechas en América Latina

América Latina constituye una región reveladora para analizar las tensiones entre discurso inclusivo y realidad educativa. El informe regional de la UNESCO (2025), basado en datos del SIRIED 2024, ofrece un diagnóstico contundente: si bien el 81% de los estudiantes con discapacidad están matriculados en escuelas regulares, menos de la mitad de estas escuelas (47%) realmente matriculan estudiantes con discapacidad. Esta cifra evidencia que la inclusión estadística no se traduce en inclusión efectiva: muchos estudiantes están incluidos en escuelas que carecen de recursos, formación docente y adaptaciones curriculares.

El informe también revela un sesgo de género marcado: la presencia de niños con discapacidad es casi el doble que la de niñas en educación primaria y secundaria baja (UNESCO, 2025), evidenciando discriminación múltiple por intersección de discapacidad y género. En cuanto a accesibilidad física, el 94% de los países cuenta con regulaciones de rampas, pero solo uno de cada cuatro incluye superficies texturizadas para personas ciegas, y alrededor de la mitad prevé señalización visual para estudiantes sordos (UNESCO, 2025). La accesibilidad sigue concebida desde una perspectiva motriz, ignorando necesidades sensoriales, intelectuales y psicosociales.

Una revisión sistemática de literatura en Scopus y SciELO (2020-2024) identificó que las temáticas más tratadas fueron barreras educativas

y formalización de la inclusión, mientras que participación estudiantil y políticas inclusivas resultaron menos exploradas (Villegas et al., 2026). En el evento de la UNESCO en Santa Cruz de la Sierra en el año 2024, Ausmenia Valencia, directora de Educación Básica Especial del Perú, señaló que:

Tiene grandes desafíos en este tema y creo que uno de ellos es la formación docente... Hay que superar muchas barreras, de currículum, accesibilidad, metodológicas. Pero creo que hay una barrera que es mucho más importante, que es esta barrera actitudinal, tenemos que cambiar la filosofía, la mirada, la forma de ver a la persona, niño, niña, joven con discapacidad: ver no solo sus barreras, sino que también sus fortalezas. (UNESCO, 2024, p. 4)

Esta voz ministerial confirma que la inclusión en América Latina avanza a ritmos desiguales. La distancia entre matrícula en escuelas regulares e inclusión efectiva revela una crisis de implementación que no se resuelve con más regulaciones, sino con inversión en formación docente y cambio cultural profundo (Ainscow y Sandill, 2010). La interacción entre discapacidad y género exige políticas que trasciendan enfoques unidireccionales. La educación inclusiva no puede seguir siendo un proyecto de la ciudad; debe llegar a zonas rurales, donde la exclusión se magnifica (Marcos, 2024).

En Ecuador, esta realidad regional se reproduce con particular intensidad. Según datos del Distrito Metropolitano de Quito se registran 5.876 niños, niñas y adolescentes con discapacidad, concentrados principalmente en instituciones particulares (1.695) y fismisionales (220), con cobertura municipal limitada (211) (Defensoría del Pueblo, 2025). Esta distribución desigual refleja la privatización de la atención a la diversidad y la debilidad del sistema fiscal para garantizar inclusión efectiva. La LOEI establece mecanismos de acceso y permanencia, pero su cumplimiento es parcial: docentes

del sistema fiscal manifiestan familiaridad con la normativa, pero su aplicación en el aula es limitada, con deficiencias en prácticas inclusivas, falta de recursos y escasa presencia de personal de apoyo especializado (Gonzabay et al., 2025).

Formación Docente: el corazón del desafío

La formación del profesorado constituye el eje central de cualquier proyecto de educación inclusiva. El Informe Global Education Monitoring Report (GEM) 2024/2025 de la UNESCO señala que los líderes educativos efectivos influyen significativamente en los resultados de aprendizaje y que su impacto solo es superado por el de los docentes (UNESCO, 2024). Sin embargo, solo alrededor de la mitad de los programas para líderes escolares abordan aspectos clave como establecimiento de expectativas, enfoque en el aprendizaje y desarrollo del potencial humano (UNESCO, 2024).

A nivel internacional, solo el 61% de 168 países evaluados incluye aspectos relacionados con la inclusión en la formación docente, y solo el 10% cuenta con leyes de educación sobre inclusión (UNESCO, 2020). En América Latina, se identificó que la formación docente insuficiente representa el desafío más frecuentemente reportado, seguido de barreras arquitectónicas, pedagógicas, limitaciones presupuestarias y resistencias culturales (Dioses y Limonchi, 2025). Esta insuficiencia no se refiere únicamente a conocimientos técnicos sobre discapacidad, sino a formación arraigada en modelos homogeneizantes que no preparan para la diversidad del aula contemporánea.

El documento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2024) recoge voces de expertos regionales que coinciden en señalar que el desafío principal está en transformar las miradas. Asimismo, en el documento Retos y perspectivas de la educación inclusiva de la OEI, Aldo Ocampo, director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile, propone que la educación inclusiva debe

cuestionar críticamente las jerarquías sociales que existen en la escuela, la comunidad y el mundo en general (OEI, 2024). Un estudio sobre la transición hacia la inclusión en Israel reveló que los formadores de docentes carecen de conocimientos actualizados; los consejeros pedagógicos expresaron que no saben muchas cosas relacionadas con la educación especial e inclusiva, y los docentes señalaron que la formación no se ajusta a la complejidad de las aulas heterogéneas actuales (Kimhi y Bar Nir, 2024). Esta situación se replica en múltiples contextos donde la formación sigue estancada en paradigmas que conciben la diversidad como excepción a atender, no como norma.

En Ecuador, la formación docente para la inclusión enfrenta desafíos estructurales particulares. La revisión sistemática de 20 artículos (2020–2025) realizada por Chillogalli y López (2026) evidencia que la capacitación docente estructurada mejora la participación estudiantil y fortalece la equidad académica, pero persisten desafíos asociados a limitaciones institucionales, insuficiencia de recursos y ausencia de evaluaciones longitudinales. Igualmente, Alcívar y Macías (2024) analizan la formación del docente inclusivo en Ecuador y concluyen que es necesario garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual mediante competencias pedagógicas diferenciadas.

La investigación de Fuentes et al. (2024), realizada con 961 docentes del distrito 13D02 de Manabí, revela resultados preocupantes: los docentes prefieren que los estudiantes con necesidades educativas específicas asistan a escuelas especiales, aunque no se oponen a su presencia en escuelas convencionales —posiblemente por coherencia con la política pública, no por convicción pedagógica. Los autores concluyen que "la persistencia de barreras actitudinales en los docentes limita el posicionamiento legítimo y la sustentabilidad de las necesidades educativas específicas en los centros escolares" (Fuentes et al., 2024, p. 9). Esta barrera actitudinal no es reducible a prejuicios

individuales, sino que expresa culturas institucionales que naturalizan la segregación. La formación docente ecuatoriana debe incorporar diferentes perspectivas que permitan comprender la interseccionalidad de las exclusiones.

Tecnología, Inteligencia Artificial y nuevas fronteras de la inclusión

El veloz desarrollo de las tecnologías digitales está abriendo un amplio repertorio de oportunidades y, a su vez, nuevas formas de exclusión. La convergencia de la inteligencia artificial (IA), el aprendizaje automático y las tecnologías emergentes, como las interfaces cerebro-computadora (BCI) y la realidad virtual/aumentada, tiene el potencial de revolucionar los entornos de aprendizaje (Suárez et al., 2026). Las plataformas de IA han desarrollado la capacidad para reconocer y adaptarse a las emociones de los estudiantes, un punto clave para los entornos inclusivos (Suárez, 2026). La noción de aprendizaje neuroadaptativo, basada en el concepto de la plasticidad cerebral, permite que los sistemas de IA respondan a nivel emocional y cognitivo, y que, al mismo tiempo, puedan ajustar en tiempo real sus aportaciones de un modo didáctico (Vistin et al., 2025).

Las tecnologías de apoyo han mejorado sustancialmente. Las herramientas de comunicación, como GoTalk NOW, apoyan a personas con limitaciones (Dumitru, 2025). Las aplicaciones que adaptan el vocabulario, convierten texto en voz e integran recursos multimedia facilitan una comunicación funcional y personalizada (Clarke y Price, 2016). En el ámbito de la robótica educativa, estudios recientes muestran que su uso mediante métodos activos favorece el desarrollo emocional, cognitivo y social de niños de escuelas públicas (Fegely, 2020).

No obstante, la emoción por lo tecnológico debe matizarse de forma crítica. La brecha digital es una de las barreras más importantes. Asegurar el acceso igualitario a tecnología y recursos de la web es un

reto pendiente, fundamentalmente en las áreas rurales y en las comunidades marginadas (Marcos, 2024). El Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016) ha advertido de que los Estados no pueden depender de la tecnología como alternativa a la participación explícita de los alumnos con discapacidad y de la interacción con el profesorado. La participación activa con otros alumnos es una parte importante del derecho a la educación inclusiva que no puede ser sustituida por entornos digitales.

Las nuevas tecnologías ofrecen grandes oportunidades, pero también pueden profundizar las desigualdades existentes. La brecha digital no se limita a disponer de dispositivos o conexión; también comprende diferencias en habilidades, conocimientos y capacidad de uso (Warschauer y Matuchniak, 2010). La idea de que todo se adapta a cada persona puede volverse una forma nueva de separación. Los alumnos se agrupan por predicciones que refuerzan ideas fijas (Williamson, 2017). Por ello, la educación inclusiva del futuro no necesita solo más dispositivos, sino una tecnología centrada en las personas, reflexiva y orientada a la justicia (Holmes et al., 2019).

En Ecuador, la brecha digital constituye una barrera estructural particularmente aguda. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2021), solo el 34,7% de los hogares en zonas rurales tienen acceso a internet, lo que limita las posibilidades de implementar plataformas de aprendizaje en línea o herramientas adaptativas. El Ministerio de Educación ha reconocido que menos del 30% de los docentes del sistema público han recibido capacitación específica en tecnologías accesibles o inclusión digital (MINEDUC, 2022). Estas brechas no solo afectan el acceso durante emergencias —como se evidenció durante la pandemia de COVID-19—, sino que perpetúan formas estructurales de exclusión que afectan desproporcionadamente a estudiantes con discapacidad, de pueblos originarios o en condición de pobreza (Tuárez et al., 2024).

Perspectivas Críticas y Decoloniales: más allá de la inclusión técnica

Las perspectivas críticas y decoloniales cuestionan los límites del discurso inclusivo dominante, señalando que muchas políticas responden a coyunturas sociales sin enfocarse realmente en la igualdad (Lazo, 2007). Desde esta mirada, la inclusión no puede reducirse a una cuestión técnica de adaptaciones curriculares o eliminación de barreras físicas, sino que debe comprenderse como un proyecto político de transformación.

Por su parte, Ortiz y García (2025) proponen una perspectiva decolonial que cuestiona las jerarquías sociales existentes en la escuela y define la inclusión desde la idea de lo decolonial, incluyendo cuestiones epistémicas cercanas a las formas en que la escuela se ha colocado desde una mirada capacitista. Desde una perspectiva decolonial, la inclusión favorece una formación en la que la identidad se entiende como una decisión del sujeto en pertenencia mutua con su mundo, y no como una relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia (Míguez, 2020).

Estas visiones resultan especialmente relevantes en el contexto latinoamericano, donde la educación inclusiva se constituye como un proceso social cuyo carácter complejo es atravesado por desigualdades, por tensiones normativas y prácticas excluyentes (Dioses y Limonchi, 2025). La escuela, como institución moderna, ha sido un lugar de homogeneización cultural, de invisibilización de diversidades y de reproducción de jerarquías sociales (Mignolo, 2003). Por lo tanto, la inclusión no puede limitarse a integrar a los excluidos de una socialización que permanece intacta en su lógica excluyente, por lo que debe existir un proyecto que permita la emergencia de otras formas de saber, de otras maneras de aprender, de otros modos de estar en el mundo.

En Ecuador, superar la herencia colonial es esencial debido a la diversidad de culturas, lenguas y territorios del país. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) sitúa la interculturalidad en el centro y reconoce la pluralidad de pueblos y nacionalidades, entre ellos indígenas, afroecuatorianos y montubios. Sin embargo, Arcos et al. (2023) señalan que las orientaciones generales de las políticas públicas no se aplican adecuadamente en las escuelas y que existe una desconexión entre lo planificado y la práctica. Asimismo, Cecilia-López (2025) señala que los estudiantes indígenas con discapacidad representan el 7% del total y enfrentan obstáculos culturales y lingüísticos por la escasez de recursos en lenguas ancestrales. Por consiguiente, la educación inclusiva ecuatoriana debe trascender la lógica de integración a un sistema injusto para transformar verdaderamente las normas que definen qué cuerpos, qué mentes y qué formas de ser son válidas.

Financiamiento y Sostenibilidad

Uno de los obstáculos más persistentes es la percepción errónea de que la educación inclusiva es un proyecto costoso o un lujo que los países en desarrollo no pueden permitirse. Sin embargo, la evidencia demuestra que la inversión en educación inclusiva no solo es asequible, sino que genera retornos significativos (Global Partnership for Education [GPE], 2024). Este mismo artículo menciona que existen aproximadamente 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, quienes tienen 2,5 veces más probabilidades de no acceder a la educación; asimismo, el costo de la exclusión oscila entre el 1% y el 7% del PIB si las personas con discapacidad son excluidas de la educación y el mercado laboral (GPE, 2024, p. 7).

Además, “Proporcionar tecnología de asistencia para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños con discapacidades aumenta sus ingresos a lo largo de su vida en más de 100 000 dólares estadounidenses en países de ingresos bajos y medios” (GPE, 2024, p. 9). No obstante, la incongruencia de tener compromisos nacionales y

evidencia de retornos, junto con un persistente subfinanciamiento, se origina en la falta de datos sobre niños con discapacidad, brechas de evidencia sobre modelos efectivos e información limitada sobre costos para intervenciones específicas (GPE, 2024).

Como se puede notar, el argumento económico es contundente, pero no debe ser el único. Reducir la inclusión a una cuestión de rentabilidad económica corre el riesgo de subordinar los derechos humanos a la lógica del mercado (Canudas et al., 2005). Entonces, la educación inclusiva es un derecho fundamental, no una inversión opcional. El verdadero desafío no es la falta de recursos, sino la falta de voluntad política y priorización presupuestaria (Ainscow, 2020). Como consecuencia, la educación inclusiva requiere una reasignación de recursos desde sistemas segregados hacia sistemas inclusivos, una transición que muchos gobiernos resisten por presiones de intereses establecidos.

En Ecuador, el Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024-2025 reconoce la inclusión como prioridad y plantea fortalecer el sistema educativo para que sea equitativo, pertinente y de calidad, con énfasis en atención a la diversidad (Secretaría Nacional de Planificación, 2024). Sin embargo, la sostenibilidad de la inclusión no depende solo de la financiación, sino de la construcción de consensos sociales amplios que reconozcan la educación inclusiva como bien público esencial. La inversión en tecnología asistiva y formación docente debe articularse con políticas de redistribución territorial que garanticen que zonas rurales y comunidades históricamente excluidas no queden rezagadas.

Neurodiversidad y Nuevas Concepciones de la Diferencia

El concepto de neurodiversidad, acuñado por Judy Singer (1999, como se citó en Venegas, 2019) y popularizado por el movimiento de autodefensa de personas con autismo, ha irrumpido con fuerza en los debates sobre educación inclusiva, proponiendo un cambio de

paradigma desde la concepción de déficit hacia el reconocimiento de la diversidad neurológica como variación natural del desarrollo humano. De ahí que en el aula, estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proporcionen un marco integral que ofrece múltiples medios de representación, compromiso y expresión, enfatizando una planificación proactiva que anticipa y acomoda diferencias de aprendizaje desde el inicio (Rose y Meyer, 2002). Igualmente, el programa LEANS (Learning About Neurodiversity at School), diseñado para enseñar a estudiantes de primaria sobre neurodiversidad, ha demostrado mejorar significativamente la comprensión de los niños y aumentar actitudes positivas hacia compañeros neurodivergentes (Alcorn et al., 2024).

Los espacios neuroinclusivos tienen en cuenta cómo el espacio físico afecta a los estudiantes neurodivergentes. Para ello, la accesibilidad sensorial resulta clave. El equipamiento del espacio físico, la incorporación de iluminación natural, la organización del espacio para sentarse en diferentes posiciones y el uso de herramientas de aprendizaje multisensoriales pueden generar entornos de aprendizaje más inclusivos (Campagna y Ketcham, 2025). No obstante, los estudiantes neurodivergentes sufren aún algunas dificultades relevantes; además, muchos de ellos ocultan lo abrumados que se sienten.

Por ello, el modelo de la neurodiversidad invita a repensar la educación inclusiva. También exige abandonar las categorías de discapacidad y problema. Se deben usar en su lugar términos como distinto y cambio (Kapp et al., 2013, p. 67). No obstante, existe el peligro de que se convierta en una retórica autorreferencial que ignore los obstáculos sociales y del sistema (Chapman, 2021). No basta con celebrar la diversidad neurológica; es necesario transformar los entornos educativos, laborales y sociales para que esta diversidad pueda florecer (Walker, 2014). La educación inclusiva verdadera debe

crear espacios donde no sea necesario enmascarar la propia forma de ser (Chapman, 2021).

En el contexto ecuatoriano, el reconocimiento de la neurodiversidad aún es incipiente. La normativa vigente se centra predominantemente en categorías médicas de discapacidad, dejando de lado las particularidades del espectro autista, TDAH, dislexia y otras formas de neurodivergencia (Córdova y Vallejo, 2025). La formación docente no aborda específicamente estrategias para entornos neuroinclusivos, y la accesibilidad sensorial en las instituciones educativas es prácticamente inexistente. Esta invisibilidad de la neurodiversidad reproduce la lógica deficitista que el paradigma inclusivo debería superar.

Conclusiones

La educación inclusiva se encuentra en una encrucijada histórica. A nivel internacional, el marco normativo nunca ha sido más robusto: la CDPD, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (particularmente el ODS 4), los informes regionales de la UNESCO y los movimientos sociales de personas con discapacidad han creado consenso sin precedentes sobre la necesidad de transformar los sistemas educativos (UNESCO, 2020). A nivel latinoamericano, la brecha entre discurso y práctica sigue siendo profunda: la inclusión estadística no se traduce en inclusión efectiva, las barreras actitudinales persisten como obstáculo principal, y la interseccionalidad entre discapacidad, género, clase y etnia magnifica la exclusión (UNESCO, 2025).

A nivel local, Ecuador ejemplifica estas tensiones con particular nitidez. La Constitución de 2008, la LOEI y el Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador establecen un marco normativo inclusivo robusto, pero la implementación enfrenta barreras estructurales profundas: formación docente insuficiente (evidenciada en el 70,9% de fuentes regionales y confirmada en estudios locales), brecha digital aguda (solo 42% de hogares rurales con internet), accesibilidad física y

sensorial parcial, y persistencia de barreras actitudinales que limitan la legitimidad de la inclusión (Fuentes et al., 2024). La concentración de programas de inclusión en Quito y Guayaquil (80% del total, según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades [CONADIS], 2023) evidencia una desigualdad territorial que contradice los principios de equidad consagrados constitucionalmente.

Los desafíos identificados son múltiples e interconectados. La formación docente insuficiente constituye el núcleo de una crisis de implementación que no se resuelve con intervenciones puntuales. Requiere una reforma estructural de programas de formación inicial y continua que incorpore perspectivas de derechos humanos, interseccionalidad y justicia social (Florian, 2012). Las barreras actitudinales no son meros prejuicios individuales, sino expresiones de culturas institucionales que naturalizan la segregación (Canudas et al., 2005). Las tecnologías emergentes ofrecen oportunidades extraordinarias, pero también riesgos de nueva exclusión si no se abordan proactivamente la brecha digital y la falta de criterios éticos en el desarrollo de IA educativa (Williamson, 2017).

Las perspectivas críticas y decoloniales nos recuerdan que la inclusión no puede ser un proyecto de integración a un sistema injusto, sino que debe implicar transformación radical de ese sistema (Quijano, 2000). La escuela debe dejar de ser un espacio de homogeneización para convertirse en un espacio de reconocimiento de la diversidad en todas sus dimensiones: género, etnia, clase, sexualidad, territorio, lengua, capacidad y neurodiversidad. El financiamiento sigue siendo una barrera estructural, pero la evidencia demuestra que la educación inclusiva es asequible y rentable; la verdadera escasez es de voluntad política y priorización presupuestaria (GPE, 2024).

El futuro de la educación inclusiva dependerá de la capacidad de los involucrados para articular estos desafíos de manera integrada, reconociendo que la inclusión no es un destino, sino un proceso

continuo de transformación (Ainscow, 2020). Como señala el Informe GEM 2024/2025, el liderazgo educativo efectivo —a nivel de escuela, sistema y política— impacta significativamente los resultados educativos y su influencia solo es superada por la de los docentes (UNESCO, 2024). Pero más allá del liderazgo institucional, se requiere un liderazgo social amplio, donde las propias personas con discapacidad, sus familias y organizaciones ocupen el centro de las decisiones (Oliver, 1990).

La educación inclusiva del futuro no será aquella que mejor adapte a los estudiantes con discapacidad a un sistema existente, sino aquella que, reconociendo la diversidad humana como condición constitutiva de lo social, transforme radicalmente las normas, prácticas y estructuras para que todas las personas, sin excepción, puedan desarrollar plenamente su potencial humano, su sentido de dignidad y su capacidad de participar efectivamente en una sociedad libre (Piña et al., 2024).

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M., y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
<https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Alcívar, E., y Macías, A. (2024). La formación del docente inclusivo: un análisis para garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 4(4), 357–378.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.269>

Alcorn, A., McGeown, S., Mandy, W., Aitken, D., y Fletcher-Watson, S. (2024). Learning about neurodiversity at school: A feasibility study of a new classroom programme for mainstream primary schools. *Neurodiversity*, 2, Article 27546330241272186. <https://doi.org/10.1177/27546330241272186>

Arcos, N., Garrido, C., y Balladares, 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

Artiles, J., Kozleski, B., y Waitoller, F. (2006). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Harvard Education Press. https://www.researchgate.net/publication/260365707_Artiles_A_J_Kozleski_E_Waitoller_F_Eds_2011_Inclusive_education_Examining_equity_on_five_continents_Harvard_Education_Press

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento N.º 417, 31 de marzo de 2011. Última reforma 7 de febrero de 2023. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>

Campagna, K., y Ketcham, C. J. (2025). *Neuroinclusive classrooms and spaces*. Center for Engaged Learning, Elon University.

<https://www.centerforengagedlearning.org/neuroinclusive-classrooms-and-spaces/>

Canudas, R., Molina, G., Kaztman, R., MacKinley, T., Alarcón, D., Zepeda, E., Lorenzelli, M., Oseguera de Ochoa, M., Andrenacci, L., Fleury, S., Licha, I., Cáliz, Á., Moreno, M., y Harbitz, M. (2005). *Inclusión social: Una perspectiva para la reducción de la pobreza*. INDES Honduras. <https://share.google/xWr7RctxUXVQamSlu>

Cecilia-López, M. (2025). Inclusión y equidad en la educación superior ecuatoriana: desafíos para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Noesis*, 7(14). <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.389>

Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the social ecology of mental functions. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1360–1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>

Chillogalli, A., y López, Á. (2026). Desafíos y oportunidades en la formación docente. *Revista Veritas*, 7(1). <https://doi.org/10.61616/rvdc.v7i1.1347>

Clarke, M., y Price, K. (2016). Comunicación aumentativa y alternativa para niños con parálisis cerebral. *Pediatría y Salud Infantil*, 22, 367–371. https://www.researchgate.net/publication/303438937_Augmentative_and_alternative_communication_for_children_with_cerebral_palsy

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades [CONADIS]. (2023). *Informe nacional sobre discapacidad en Ecuador*. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades.

Córdova, A., y Vallejo, P. (2025). El derecho a la igualdad y no discriminación de personas neurodivergentes en Ecuador: Brecha entre principios constitucionales y aplicación normativa real.

MQRInvestigar, 9(3), e831.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e831>

Defensoría del Pueblo. (2025). *Informe de seguimiento a la política pública de inclusión educativa en el Distrito Metropolitano de Quito*.
https://proteccionderechosquito.gob.ec/wp-content/uploads/2025/07/IOPP_002_PCD_NNA_FINAL_2025FIRMADO.pdf

Dioses, P., y Limonchi, E. (2025). Educación inclusiva en América Latina: retos y oportunidades para la creación de entornos inclusivos. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 581–596.
<https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/263>

Dumitru, C. (2025). Tecnología de asistencia y opciones de comunicación alternativa y aumentativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje. *Education Sciences*, 15(2), 170.
<https://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/170>

Fegely, A. (2020). *Learning Programming Through Robots: A Mixed-Methods Study on the Effects of Educational Robotics on Programming Comprehension and Motivation of Preservice Teachers* [Tesis doctoral]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/6172>

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285.
<https://doi.org/10.1177/0022487112447112>

Fuentes, I., Rodríguez, A., Villafuerte, J., y Alcívar, G. (2024). Barreras actitudinales de los docentes hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), e24007.

<https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/727>

Global Partnership for Education (GPE). (2024). *How to finance disability inclusion in education to transform systems and leave no one behind*. <https://www.globalpartnership.org/blog/how-finance-disability-inclusion-education-transform-systems-and-leave-no-one-behind>

Gonzabay, M., Cevallos, N., Campos, C., y Castillo, R. (2025). Atención a necesidades educativas específicas: un análisis al cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el sistema fiscal ecuatoriano. *Revista Arandú*, 12(3). <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1321>

Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2021). *Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo)*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Boletin_Multiproposito_Tics.pdf

Kapp, K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, E., y Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59–71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>

Kimhi, Y., y Bar Nir, A. (2024). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1510314. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1510314/full>

Koutsoklenis, A., y Adam, S. (2024). *El modelo social de la discapacidad*. En G. Bennett y E. Goodall (Eds.), *La enciclopedia Palgrave de la discapacidad*. Palgrave Macmillan, Cham. <https://es.scribd.com/document/974195948/KoutsoklenisAdam2024-TheSocialModelofDisability-1>

Landázuri, J. (2024). Inclusión y equidad en la educación superior ecuatoriana. *Revista Científica de la Universidad de Guayaquil*, 35(2), 112–128. <https://doi.org/10.37811/rcu.v35i2.4567>

Lazo, J. (2007). Luchas hegemónicas y cambio político: el avance de la izquierda suramericana en perspectiva comparada. *Colombia Internacional*, 66, 96–119. <https://share.google/8BlczDBjY8ywRHauW>

Marcos, J. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades. Revisión de literatura. *MQRInvestigar*, 8(4), 4301–4324. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324>

Martínez, P., Villamar, V., Zhindón, E., y Armijos, P. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030–8048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525

Mignolo, W. (2003). *The darker side of the renaissance: Literacy, territoriality, and colonization (2nd ed.)*. University of Michigan Press. https://imagenesotras1.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/5_mignolo-darker-side-of-the-renaissance.pdf

Míguez, M. (2020). *Educación inclusiva desde una perspectiva decolonial* [Ponencia]. II Seminario Nacional de Educación Inclusiva CELEI, Chile. https://www.researchgate.net/publication/373653402_Educacion_inclusiva_desde_la_perspectiva_decolonial

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2022). *Informe de gestión de cuentas del Ministerio de Educación 2022*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/informe-narrativo-rendicion-cuentas-2022.pdf>

Mujica-Stach, A. (2024). Desafíos de la educación inclusiva en América Latina: la mirada de la Educación Inicial. *EduSol*, 24(88), 117–130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10107974>

Naciones Unidas. (2016). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General N.º 4. Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4_es.docx

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Ochoa, E. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: Una mirada a través del Índice for inclusion. *RECIMUNDO*, 5(Especial 1), 243–260. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(esp.1\).nov.2021.243-260](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.243-260)

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan. <https://es.scribd.com/document/740879802/The-Politics-of-Disablement>

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2024). *Retos y perspectivas de la educación inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/05/memoria-retos-y-perspectivas.pdf>

Ortiz, C., y García, C. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias

sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa (Arg)*, 29(1), 1–18. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153180877020/html/>

Piña, L., Rodríguez, A., y Rodríguez, H. (2024). Educación inclusiva, una mirada al futuro. *RECIMUNDO*, 8(1), 367–376. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2194>

Presidencia de la República del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 1013 de 15 de noviembre de 2023. <https://www.gob.ec/regulaciones/reglamento-general-ley-organica-educacion-intercultural-0>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Rose, D., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD. <https://archive.org/details/teachingeverystu0000rose/page/n9/mode/2up>

Secretaría Nacional de Planificación. (2024). *Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024–2025*. <https://planificacion.presidencia.gob.ec/plan-de-desarrollo-para-el-nuevo-ecuador-2024-2025/>

Suárez, O., Rodríguez, P., Tobar, F., Álvarez, M., y Castro, G. (2026). La integración de tecnologías emergentes como IA y realidad virtual y su efecto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 81–96. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/152>

Tuárez, M., Merchán, K., Manrique, V., y Franco, M. (2024). Educación inclusiva, las TIC, tendencias y perspectivas en Ecuador. *Conocimiento Global*, 9(1). <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.352>

UNESCO. (2024). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad* (SIRIED, 2024). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391374>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education — All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education — Lead for learning*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406/PDF/391406_eng.pdf.multi

UNESCO. (2024). *Los desafíos para la inclusión educativa en América Latina en las voces de expertos ministeriales*. <https://www.unesco.org/es/articles/los-desafios-para-la-inclusion-educativa-en-america-latina-en-las-voces-de-expertos-ministeriales>

UNESCO. (2025). *Hacia una educación sin barreras: Avances y desafíos en la educación inclusiva* (SIRIED 2024). Oficina Regional de UNESCO en Santiago. <https://www.unesco.org/en/articles/new-unesco-regional-report-reveals-persistent-gaps-inclusive-education-students-disabilities-latin>

Venegas, A. (2019). Neurodiversidad en el siglo XXI: ¿moda o realidad? *Rev. Chil. Psiquiatr. Neurol. Infanc. Adolesc.* 30(1). <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2022/10/1397627/rev-sopnia-2019-1-50-55.pdf>

Villegas, A., Farfán, J., Rivera, L., y Ruiz, E. (2026). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: Revisión sistemática de la producción científica (2020–2024). *Revista INVECOM*, 6(1), 1–9.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

Vistin, C., Iza, M., García, N., y Pérez, N. (2025). Neuroeducación y plasticidad cerebral: revisión narrativa de sus bases conceptuales para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(5), 20–35.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3496>

Walker, N. (2014). *Neurodiversity: Some basic terms and definitions*. Neurocosmopolitanism.
https://static1.squarespace.com/static/618309342c2ee8376ef9f36e/t/6387e9ca81597b3880147ba0/1669851598123/NickWalker_NEURODIVERSITY-SOME-BASIC-TERMS-AND-DEFINITIONS.pdf

Warschauer, M., y Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179–225.
<https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.
https://www.researchgate.net/publication/338750109_Big_Data_in_Education_The_digital_future_of_learning_policy_and_practice

SEMBLANZA DE LA COMPILADORA



MSc. Vilma Azucena González Sanmartín **Universidad Nacional de Educación (UNAE)**

Vilma González Sanmartín. Docente de Educación Primaria, Licenciada en Educación Básica, Máster en Formación de Docentes de secundaria de la República del Ecuador, especialidad Geografía e Historia. Magíster en Educación Inicial, Magíster en Inteligencia artificial aplicada a la educación, Doctorando de la Universidad Nacional de Rosario- Argentina. Tiene experiencia como docente y directivo de instituciones del sistema fiscal, así como también fue Directora Distrital de Educación y Directora Zonal de Educación Especializada e Inclusiva del Ministerio de Educación del Ecuador. Docente investigadora de la UNAE en la carrera de Educación Inicial, integrante del Proyecto de vinculación Educación 4.0. Investigadora Principal 1 del Proyecto Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE: un proyecto inclusivo para la atención a la diversidad. Directora del Proyecto de vinculación Con-jugando leer y escribir. Participó en el equipo que diseñó el proyecto de innovación “Rotación por Ambientes de aprendizaje” en la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca, reconocido por el Ministerio de Educación, como uno de los proyectos innovadores a nivel nacional.

vilma.gonzalez@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5052-772X>

La Tarea de Todos propone una aproximación integral a la educación inclusiva, entendida no como una respuesta dirigida únicamente a determinados grupos, sino como un principio que reconoce la diversidad humana en todas sus expresiones: culturales, lingüísticas, sociales, cognitivas, territoriales, económicas y familiares.

La obra invita a reflexionar sobre la necesidad de construir instituciones educativas capaces de garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, desplazando la mirada desde las limitaciones individuales hacia las barreras que pueden producirse en los contextos institucionales, curriculares, comunicativos y actitudinales. La pregunta central ya no es qué limitaciones presenta el estudiante, sino qué transformaciones debe realizar la escuela para que todos puedan aprender y participar en igualdad de condiciones.

A través de fundamentos conceptuales, análisis crítico, reflexiones pedagógicas y orientaciones para la práctica, el libro plantea la inclusión como una responsabilidad compartida entre escuela, familia, comunidad y sociedad. Una tarea que requiere articular saberes, experiencias, recursos y compromisos colectivos.

Este libro no pretende cerrar el debate sobre la educación inclusiva; por el contrario, lo amplía y lo profundiza. Educar en y para la diversidad exige transformar prácticas, relaciones y estructuras para avanzar hacia una educación más justa, participativa y humana.

Porque construir una escuela verdaderamente inclusiva es, efectivamente, una tarea de todos.