Verdad y Derecho
Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Sociales
Vol. 5(especial), 633-642, 2026
https://doi.org/10.62574/8sh35j79

Los derechos de niños con discapacidad en el acceso a la educación en Ecuador

The Rights of Children with Disabilities to Access Education in Ecuador

Mateo Sebastián Estrella-Álvarez
mateoea76@uniandes.edu.ec
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ibarra, Ecuador
https://orcid.org/0009-0006-4844-1472

Ricky Marcelo Mejía-Loza
rickyml98@uniandes.edu.ec
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ibarra, Ecuador
https://orcid.org/0009-0002-5352-9592

Charli Dudley Pozo-Benavides
charlipb63@uniandes.edu.ec
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ibarra, Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-0792-3452

Josía Jeseff Isea-Argüelles
ui.josiaia82@uniandes.edu.ec
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ibarra, Ecuador
https://orcid.org/0000-0001-8921-6446

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la educación inclusiva para niños con discapacidades en Ecuador. Mediante un enfoque cualitativo de diseño etnográfico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres informantes clave, un docente, un padre de familia y un director institucional en Ibarra, 2025. Los resultados evidenciaron barreras multidimensionales y sistémicas: déficit en formación docente especializada, infraestructura inaccesible, escasez de materiales adaptados y tecnología asistiva, comunicación familia-escuela discontinua e insuficiente apoyo gubernamental; los tres informantes convergieron en señalar que estas deficiencias reflejan fallas estructurales en la política de educación inclusiva, más allá de la responsabilidad individual. Se concluye que existe una brecha entre el reconocimiento constitucional del derecho a la educación y su materialización efectiva, requiriéndose reformas de financiamiento, implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, formación docente especializada y canales formales de articulación familia-escuela.
Descriptores: derecho a la educación; oportunidades educacionales; igualdad de oportunidades. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The study aimed to analyze inclusive education for children with disabilities in Ecuador. Using a qualitative ethnographic approach, semi-structured interviews were conducted with three key informants a teacher, a parent, and a school principal in Ibarra in 2025. The results revealed multidimensional and systemic barriers: a lack of specialized teacher training, inaccessible infrastructure, a shortage of adapted materials and assistive technology, sporadic family-school communication, and insufficient government support; all three informants agreed that these deficiencies reflect structural failures in inclusive education policy, beyond individual responsibility. It is concluded that there is a gap between the constitutional recognition of the right to education and its effective realization, requiring reforms in funding, the implementation of Universal Design for Learning, specialized teacher training, and formal channels for family-school coordination.
Descriptors: right to education; educational opportunities; equal opportunities. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 16/03/2026. Revisado: 21/03/2026. Aprobado: 21/04/2026. Publicado: 01/04/2026.
Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano tanto establecido en la constitución ecuatoriana como en los principales instrumentos internacionales de protección infantil. No obstante, el derecho de los niños con discapacidades se interpreta de manera diferente, dado que debe funcionar efectivamente no solo si está moldeado por las normas que proporcionan la base que es, sino también por las condiciones materiales, pedagógicas e institucionales que crean el marco y aseguran la accesibilidad del niño con discapacidad. Borja-Ramos (2025) argumenta, en su artículo sobre educación inclusiva, que la capacidad de los estudiantes con discapacidades para tener igualdad de oportunidades de acceso a la educación sin desventajas es una función crítica de las competencias docentes de los educadores, mientras que la formación experta de los maestros es también uno de los principales déficits en el contexto latinoamericano.

A nivel regional, San-Martin-Ulloa et al. (2020) mostraron que las barreras para la educación inclusiva se revelaron como tres dimensiones interconectadas: las culturas institucionales de exclusión, políticas educativas mal gestionadas y prácticas pedagógicas que no utilizan un método inclusivo. En Ecuador, con respecto a las comunidades rurales en particular, estas dimensiones pueden verse como más significativas en el contexto de las comunidades rurales, donde los recursos son escasos y hay falta de acceso a instituciones, intensificando la exclusión experimentada por los niños con discapacidades. Por lo tanto, Aldana-Zavala et al. (2023) argumentan que un currículo problematizador, con respecto a la educación inclusiva y la buena educación, no debería surgir simplemente como uno formalmente aprobado, sino más bien como una transformación basada en la participación de todos los actores a nivel educativo, social e institucional, no como un proceso de aceptación social, aprendizaje formal por el cual se establecen normas.

Visto desde este ángulo, la participación de los padres y la sociedad en el proceso de desarrollo educativo no es simplemente un extra, sino el pilar del éxito de cualquier política de inclusión. Leon-Aroca et al. (2025) destacan que los desafíos

de la educación inclusiva en Ecuador provienen de la falta de recursos adaptados, instalaciones e infraestructuras inaccesibles, inadecuación en la formación de los docentes y estigmas sociales que limitan la educación de los niños con discapacidades.

Asimismo, Villanueva-Candiotti et al. (2025) sostienen que los enfoques pedagógicos para la inclusión académica deben analizarse sistemáticamente según su eficacia (relativa) en función de las categorías de discapacidad y el clima socioeducativo. Montalvo et al. (2021) advierten que los estudiantes con trastorno del espectro autista al igual que todos los estudiantes se beneficiarán de sus compañeros necesitan educación inclusiva y una agenda diferenciada que utilice un currículo adaptado, instrucción modificada, nuevas aulas, así como ayuda continua de las familias. En este sentido, Muntaner-Guasp et al. (2022) argumentan que las metodologías activas son una solución efectiva para realizar la práctica de la educación inclusiva. Son herramientas efectivas, ya que ayudan a todos los estudiantes a participar, independientemente de sus habilidades o condiciones de vida al emprender la escolarización inclusiva.

En cuanto al objetivo de investigación se articuló debido a analizar la seguridad jurídica como principio fundamental en la construcción del derecho.

MÉTODO

Basado en la investigación etnográfica, este estudio empleó métodos cualitativos para explorar el paisaje escolar y los comportamientos de los informantes clave involucrados en la escolarización de niños con discapacidades. López y Manghi (2021) sostienen que la etnografía permite a los etnógrafos recopilar perspectivas sobre las complejidades de las prácticas pedagógicas y evaluativas en su contexto nativo; un aspecto que es especialmente importante cuando el objeto de investigación son las relaciones socioculturales, que no son cuantificables, sino que pueden revelarse dentro de su contexto.

Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas, se realizaron intencionadamente tres entrevistas con informantes clave: un docente de una institución con estudiantes con discapacidades, un padre de un niño con

discapacidades auditivas y el director de la escuela. Las preguntas se crearon para recibir perspectivas sobre prácticas pedagógicas, barreras para la inclusión y enfoques utilizados en cada institución, y se prefirieron preguntas abiertas para facilitar la consideración de los criterios y experiencias. La recopilación de información primaria fue un componente clave del muestreo y se emplearon múltiples técnicas (triangulación) para aumentar la credibilidad y fiabilidad de los hallazgos.

En este sentido, Frutos et al. (2023) enfatizan la necesidad de estándares metodológicos para evaluar prácticas dentro de la educación inclusiva, reconociendo las condiciones bajo las cuales los programas realmente se vuelven efectivos; informando así el proceso de análisis de la información. Esta diversificación de elementos nos permitió obtener una comprensión más matizada del estado de la educación inclusiva en Ecuador: desde puntos de vista pedagógicos, familiares e institucionales complementarios.

RESULTADOS

Los datos recolectados a traves de las entrevistas semiestructuradas se organizaron en dos matrices de analisis. La primera recoge las respuestas de los informantes clave por aspecto tematico; la segunda sintetiza las categorias emergentes con su correspondiente analisis e implicaciones para la practica. A continuacion, se presenta cada tabla con su correspondiente interpretacion.

Tabla 1. *Obtencion de resultados por informante clave.*

Aspecto	Entrevista 1 (Docente)	Entrevista 2 (Padre/Madre)	Entrevista 3 (Director)
Limitaciones en el acceso a la educacion	Los principales desafios son la falta de infraestructura y la capacitacion docente; la adaptacion curricular es dificil por ausencia de preparacion especializada.	Dificultad en la comunicacion por la discapacidad auditiva del hijo; apoyo limitado del docente y escasez de recursos.	Infraestructura, programas de apoyo academico. Acceso a recursos y falta de adaptacion curricular adecuados.
Recursos materiales	El Estado no provee materiales para ninos con discapacidad auditiva; solo se reciben algunos libros	No existen recursos adecuados (libros en braille, interpretes). El docente debe crear sus propias	En instituciones privadas no hay apoyo estatal; en las publicas, el presupuesto existe pero resulta

	con imagenes o letra ampliada.	adaptaciones sin apoyo institucional.	insuficiente para las necesidades reales.
Relacion con padres	Poca interaccion familiar por escasa colaboracion del entorno y falta de respaldo del sistema educativo.	La madre esta involucrada, pero percibe que el docente no mantiene comunicacion constante ni personalizada sobre los avances del nino.	La relacion docente-familia debe ser plena; es necesario establecer protocolos y estrategias de comunicacion permanente.
Inclusion social	El nino tiene amigos, pero persiste incomprension por parte de algunos pares debido a la discapacidad auditiva.	La inclusion es un desafio por la falta de sensibilizacion entre companeros y la ausencia de infraestructura adaptada.	Deben aplicarse estrategias pedagogicas segun el grado de necesidad del estudiante; el docente debe estar permanentemente atento.
Apoyo del gobierno	No se recibe apoyo especifico en material didactico adaptado ni en dispositivos de ayuda auditiva.	El gobierno ofrece algunos planes de inclusion, pero no provee materiales suficientes ni formacion especializada para los docentes.	Las instituciones privadas no cuentan con respaldo estatal; en las publicas, el presupuesto es insuficiente y se requiere mayor inversion.

Nota. Elaboracion propia a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a informantes clave. Ibarra, 2025.

Interpretación de la Tabla 1. En general, los datos de los tres informantes ilustran una tendencia común: la falta de recursos materiales y la formación inadecuada de los docentes son los obstáculos más comunes para el acceso de los niños con discapacidades a la educación en Ecuador. El docente considera la adaptación curricular como un ejercicio individual y una tarea no facilitada por el sistema; el padre comenta sobre la falta de comunicación personalizada y materiales específicos para discapacidades auditivas; y el director observa que las limitaciones económicas y de infraestructura afectan tanto a las instituciones públicas como privadas. Tal convergencia diagnóstica indica que las deficiencias no son exclusivas ni culpa de actores individuales, sino que reflejan deficiencias sistémicas en la política de educación inclusiva.

Tabla 2. *Analisis de resultados de las categorias emergentes.*

Categoria	Analisis	Implicaciones
Acceso a la educacion	La accesibilidad al sistema educativo esta condicionada por multiples factores: escasez de recursos pedagogicos, formacion docente insuficiente e infraestructura no adaptada.	Es necesario fortalecer la formacion docente y ampliar el acceso a herramientas inclusivas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.
Infraestructura	La carencia de espacios fisicos adaptados constituye una barrera estructural para la participacion de los ninos con discapacidad en el sistema educativo regular.	Se requiere inversion sostenida en espacios adaptados para mejorar la accesibilidad y la calidad del entorno de aprendizaje.
Programas de apoyo academic	La ausencia de programas efectivos de apoyo pedagogico afecta el rendimiento academico y la permanencia de los estudiantes con discapacidad.	Se recomienda un plan de inclusion que garantice acceso a materiales adaptados y estrategias de aprendizaje diferenciado.
Recursos materiales	La carencia de materiales especificos (braille, dispositivos auditivos, tecnologia asistida) refleja la baja prioridad asignada a la educacion inclusiva en la asignacion presupuestaria.	Es necesario ampliar la provision de estos insumos para garantizar el aprendizaje efectivo de los estudiantes con discapacidad.
Apoyo gubernamental	Se identifica un deficit en el respaldo estatal, tanto en financiamiento como en supervision de la implementacion de politicas de inclusion.	Se requiere mayor compromiso estatal mediante politicas sostenidas de inclusion, mecanismos de evaluacion y financiamiento adecuado.
Tecnologia asistida	La tecnologia asistida no esta presente en las practicas observadas, lo que limita las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad sensorial o motriz.	Se sugiere la implementacion progresiva de herramientas tecnologicas inclusivas para mejorar los procesos de ensenanza y comunicacion.
Relacion con padres	La comunicacion entre la familia y la escuela es discontinua e informal, lo que impide la construccion de estrategias conjuntas de apoyo al estudiante.	Se recomienda establecer canales formales y permanentes de dialogo y cooperacion entre docentes y familias.
Financiamiento	La insuficiencia presupuestaria condiciona la capacidad de las instituciones para implementar medidas de inclusion de manera efectiva y sostenida.	La asignacion de recursos para educacion inclusiva debe ser prioritaria en la planificacion institucional y gubernamental.

Nota. Categorias construidas a partir del analisis inductivo de las entrevistas semiestructuradas. Elaboracion propia. Ibarra, 2025.

Interpretación de la Tabla 2. El análisis por categorías confirma que las barreras para la educación inclusiva en Ecuador son multidimensionales y requieren respuestas igualmente articuladas. Las categorías de acceso, infraestructura, recursos materiales y apoyo gubernamental representan deficiencias estructurales que están

fuera del control de los actores educativos individuales; las categorías de relación con los padres, tecnología asistida y programas de apoyo académico indican brechas en las prácticas institucionales que pueden abordarse más rápidamente a través de estrategias de capacitación y comunicación. La categoría de financiamiento trasciende la dimensión pedagógica y señala la necesidad de reformas en la asignación presupuestaria para la educación inclusiva.

DISCUSIÓN

Los resultados nos permiten leer sistemáticamente las barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales para la inclusión educativa de niños con discapacidades en Ecuador. Sobre las brechas en la formación docente, Borja-Ramos (2025) demuestra que las competencias en educación inclusiva son escasas en la mayoría de los contextos nacionales de América Latina, lo que resulta en una brecha entre los principios normativos y las pedagogías diarias. Esto es consistente con los comentarios del docente entrevistado, quien mencionó la necesidad de construir cambios curriculares personalizados sin provisión o guía institucional.

En cuanto a las estrategias de inclusión, Muntaner-Guasp et al. (2022) argumentan que las metodologías activas favorecen la participación de todos los estudiantes independientemente de las diferencias, y su implementación solo llega hasta donde la transformación de la cultura institucional está involucrada en estas estrategias. Basándose en teorías y prácticas similares, Pastor (2019) presenta el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un método práctico para organizar espacios educativos accesibles para todos los estudiantes sin modificaciones individuales posteriores.

El DUA facilita la provisión de currículos inclusivos centrados en el estudiante. Consistente con estos enfoques, Andrango-Analuisa et al. (2025), sobre la aplicación del DUA en contextos latinoamericanos, se centran en experiencias accionables evidenciadas, en parte, por la participación e inclusión exitosas. Beltrán-Villamizar et al. examinaron las relaciones familia-escuela (2015); en particular, mostraron que el desarrollo de comunidades de aprendizaje en contextos colombianos proporcionó un contexto en el que la inclusión educativa puede florecer, precisamente porque enmarcó a docentes, familias y la comunidad como

participantes en la búsqueda de objetivos pedagógicos compartidos. Estas experiencias resuenan en el contexto ecuatoriano, que ha identificado la comunicación intermitente de casa a escuela como una de las principales causas de la exclusión de niños con discapacidades.

En cuanto a la utilización de tecnología asistiva, Delgado-Valdivieso (2021) informó sobre un estudio de caso sobre el DUA como una práctica de aula inclusiva donde la utilización exitosa de dispositivos tecnológicos relevantes contribuyó a mejorar el compromiso de los estudiantes con discapacidades cuando el DUA se implementó como un enfoque pedagógico. De manera similar, Montoya-Naguas et al. (2024) encontraron que el DUA es un modelo válido para la inclusión educativa cuando se acompaña de las tecnologías necesarias y la formación docente. Las herramientas faltantes en las instituciones muestreadas constituyen así un déficit de acceso que afecta directamente los resultados de aprendizaje para los niños con discapacidades sensoriales y/o motoras. En el lado gubernamental de los desafíos, Mieres et al. (2020) afirmaron que la gestión inclusiva en las escuelas necesita directrices formales, pero también ser complementada por mecanismos de financiación, monitoreo y evaluación para asegurar que estas políticas se implementen con éxito.

Es importante poner este conocimiento en relación con el diagnóstico del director entrevistado, quien afirmó que el presupuesto inadecuado es el problema más importante que requiere tanto la adaptación de infraestructura como la provisión de recursos en la institución; por lo tanto, la falta de recursos no es un problema de capacidad técnica, sino un proceso donde se reflejan las prioridades en la asignación del gasto público en educación, Valcazar-Montenegro (2020) argumenta que la práctica reflexiva y la disposición de los docentes para ajustar las estrategias de enseñanza a la luz de las necesidades de los estudiantes son contribuyentes esenciales al desempeño de los docentes en espacios inclusivos (es decir, espacios más inclusivos en la educación superior). Aunque este estudio se desarrolla en el contexto de la educación superior, los hallazgos son relevantes para la educación básica y secundaria, ya que la actitud del docente y su nivel de formación determinan en gran medida la inclusión en estas clases.

Asimismo, Reboucas-Andrade et al. (2023) también demostraron que las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en entornos inclusivos

dependen de las condiciones institucionales propicias para que los docentes empleen las herramientas y estrategias relevantes para proporcionar estas funciones. Con respecto a la evaluación de prácticas inclusivas, Frutos et al. (2023) argumentan que cualquier medición sistemática de los procesos de inclusión es necesaria para promover la mejora continua de los programas educativos; sin una medición rigurosa, es imposible saber qué intervenciones son exitosas y dónde deben ajustarse.

Sin embargo, Sánchez-Fuentes (2022) argumenta que el DUA debe verse no solo como una lista de verificación de prácticas pedagógicas empleadas en situaciones de clase, sino también como un enfoque holístico para las evaluaciones y el desarrollo curricular que permite la inclusión de la diversidad desde el principio en la planificación, evitando la personalización a nivel individual en el proceso. Yepez-Bimboza et al. (2025) apoyan aún más este argumento en su estudio, el DUA ayuda a desarrollar competencias del siglo XXI en cada estudiante independientemente de las circunstancias de aprendizaje que puedan enfrentar.

CONCLUSION

El análisis señala que desde el reconocimiento constitucional hasta la implementación en Ecuador, el derecho a la educación inclusiva para niños con discapacidades está afectado por una brecha estructural caracterizada principalmente por la falta de capacitación para los docentes, infraestructura inaccesible, escasez de recursos materiales y tecnología asistiva, comunicación familiar discontinua y apoyo gubernamental insuficiente. Los hallazgos mostraron que tales barreras son multidimensionales y sistémicas, no los esfuerzos de actores individuales. Para corregir esta deficiencia se requerirá una serie de reformas de financiamiento sostenidas; la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, educación especializada para los docentes; y procesos formales de articulación entre familias y escuelas que garanticen condiciones de igualdad educativa.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A UNIANDES.

REFERENCIAS

Aldana-Zavala, J. J., Isea-Arguelles, J. J., Rodriguez-Partidas, N. J., & Estupinian-Ricardo, J. (2023). Integración migratoria y desarrollo de un curriculum problematizador para una educación inclusiva y de calidad en Iberoamérica [Migration integration and development of a problematizing curriculum for inclusive and quality education in Ibero-America]. *Revista Conrado, 19*(S2), 482–490.

Andrango-Analuisa, D. P., Duta-Toapanta, L. P., Castellano-Valverde, J. J., & Jhonny-Gabriel, G. L. (2025). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como enfoque inclusivo [Universal design for learning (UDL) as an inclusive approach]. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 5*(2), 1008–1022. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1181

Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Torrado-Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia [Creation of a learning community: An inclusive education experience in Colombia]. *Encuentros, 13*(2), 57–72. https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498

Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía, 3*(1), 1–21. https://doi.org/10.62574/1nvav464

Delgado-Valdivieso, K. (2021). Universal design for learning, a practice for inclusive education: A case study [Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva: Un estudio de caso]. *International Journal of Inclusion Support, Speech Therapy, Society, and Multiculturalism, 7*(2), 14–25. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280

Frutos, A. E., García, S. A., & García, C. M. C. (2023). Evaluación de prácticas en educación inclusiva [Evaluation of practices in inclusive education]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16*(1), 7–9.

León-Aroca, M. J., Coello-Coello, B. A., Palma-Coello, R. A., Castro-Bustamante, M. E., Carrasco-Valencia, Z. P., Riofrío-Cartuche, V. E., Zambrano-Arteaga, P. J., & Morales-Briones, M. K. (2025). Educación inclusiva: Desafíos y soluciones para un aula diversa [Inclusive education: Challenges and solutions for a diverse classroom]. *Revista InveCom, 5*(1), Artículo e501027. https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932

López, J., & Manghi, D. (2021). Is it possible to transform evaluative practices through collaborative work? An inclusive look at classroom evaluation. *Latin American Journal of Inclusive Education, 15*(1), 173–187.

Mieres, A. A. A. F., Adán, J. A. F., & Flores, C. H. V. (2020). La administración inclusiva en la universidad: Retos y perspectivas [Inclusive administration in the university: Challenges and perspectives]. *Metropolitan Journal of Applied Sciences, 3*(2), 167–172.

Montalvo, M. C. T., Benavides, C. X. P., & Dávila, E. M. C. (2021). Inclusive education for students with autism spectrum disorder [Educación inclusiva para estudiantes con trastorno del espectro autista]. *Revista Científica Hallazgos21, 6*(2), 138–147.

Montoya-Naguas, T. M., Fierro-Ríos, M. C., Ayala-Arias, M. C., Lema-Cordónez, P. C., & Pillapaxi-Taipe, M. P. (2024). El diseño universal de aprendizaje (DUA), un modelo para la inclusión educativa [Universal design for learning (UDL), a model for educational inclusion]. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 10904–10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva [Active methodologies for the implementation of inclusive education]. *Educare Electronic Journal, 26*(2), 85–105.

Pastor, A. C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad [Universal design for learning: A theoretical-practical model for quality inclusive education]. *Participación Educativa, 6*(9), 55–68.

Rebouças-Andrade, R., Zanatta, C., & Gonçalves-Cordeiro, S. D. R. (2023). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning in the context of inclusive education. *Latin American Journal of Inclusive Education, 17*(1), 41–57.

Sánchez-Fuentes, S. (2022). Diseño universal para el aprendizaje [Universal design for learning]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16*(2), 17–20. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017

San-Martín-Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Path to inclusive education: Barriers and facilitators for cultures, policies and practices from the teaching voice. *Latin American Journal of Inclusive Education, 14*(2), 191–211. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

Valcázar-Montenegro, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior [Teacher performance and inclusive practice in higher education]. *Desde el Sur, 12*(2), 437–452.

Villanueva-Candiotti, G. M., Contreras-Ángeles, B., Salazar-Balarezo, B. A., & Uribe-Godoy, D. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa: Un análisis sistémático [Pedagogical strategies for educational inclusion: A systematic analysis]. *Revista Tribunal, 5*(11), 478–494. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.170

Yépez-Bimboza, C. A., Lliquín-Peña, M. L., & Guangaje-Paguay, M. E. (2025). El diseño universal para el aprendizaje: Un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI [Universal design for learning: An approach to developing 21st-century skills]. *Revista InveCom, 5*(3), Artículo e050306. https://doi.org/10.5281/zenodo.14019076

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/