

El rol del docente como mediador en procesos de inclusión educativa en Ecuador

The role of the teacher as mediator in inclusive education processes
in Ecuador

Luis Mauricio Lema Vichicela

mlema3744@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8642-6489>

Trabajo en la Unidad Educativa "Antonio José
de Sucre"

Quevedo – Ecuador

Evana Elizabeth Carvajal Pujota

evanacarvajal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2443-0969>

Unidad Educativa "Cuyabeno"

Tarapoa – Ecuador

Gladys Zenaida Rumiguano Tamami

gladysrumiguano@yahoo.es

<https://orcid.org/0009-0005-9704-4783>

Trabajo en la Unidad Educativa "PANGUA"

Pangua – Ecuador

Euclides Gabriel Figueroa Chevez

euclidesfigueroa89@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7305-8594>

Trabajo en la Unidad Educativa "José
Rodríguez Labandera"

Quevedo – Ecuador

Estefania Marcela Grijalva Osejos

marceslacker23@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8808-8661>

Depositaria Judicial del BAN ECUADOR – U.E

República de México

Ibarra – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5519>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 08 de noviembre de 2025.
Aceptado para publicación: 16 de marzo de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5519>

El rol del docente como mediador en procesos de inclusión educativa en Ecuador

The role of the teacher as mediator in inclusive education processes in Ecuador

Luis Mauricio Lema Vichicela

mlema3744@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8642-6489>

Trabajo en la Unidad Educativa "Antonio José de Sucre"

Quevedo – Ecuador

Gladys Zenaida Rumiguano Tamami

gladysrumiguano@yahoo.es

<https://orcid.org/0009-0005-9704-4783>

Trabajo en la Unidad Educativa "PANGUA"

Pangua – Ecuador

Euclides Gabriel Figueroa Chevez

euclidesfigueroa89@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7305-8594>

Trabajo en la Unidad Educativa "José Rodríguez Labandera"

Quevedo – Ecuador

Estefania Marcela Grijalva Osejos

marceslacker23@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8808-8661>

Depositaria Judicial del BAN Ecuador - U.E República de México

Ibarra – Ecuador

Evana Elizabeth Carvajal Pujota

evanacarvajal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2443-0969>

Unidad Educativa "Cuyabeno"

Tarapoa – Ecuador

Artículo recibido: 08 de noviembre de 2025. Aceptado para publicación: 16 de marzo de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El presente estudio analiza el rol del docente como mediador pedagógico en los procesos de inclusión educativa en Ecuador, con el propósito de identificar las estrategias de mediación utilizadas, las competencias que las sustentan y los factores que facilitan u obstaculizan su implementación efectiva en el aula. La investigación adoptó un enfoque mixto con predominio cualitativo, bajo un diseño de estudio de casos múltiples, que involucró a 20 docentes, 5 directivos y 8 estudiantes con necesidades educativas especiales pertenecientes a instituciones fiscales de zonas urbanas y rurales del Ecuador. Los instrumentos empleados fueron entrevistas semiestructuradas, una encuesta con escala Likert y guías de observación de aula, cuyos datos fueron procesados mediante análisis temático y estadística descriptiva. Los resultados evidencian que, si bien los docentes manifiestan un alto compromiso ético con la educación inclusiva, persisten déficits significativos en competencias técnicas específicas, especialmente en la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y el andamiaje progresivo derivado de la teoría vygotskiana. Las principales barreras identificadas son la


falta de formación específica, la sobrecarga laboral y la escasa percepción de apoyo institucional. Se concluye que el fortalecimiento de la mediación docente inclusiva en Ecuador requiere intervenciones articuladas en los niveles de política educativa, formación inicial y continua, y gestión institucional, que traduzcan el robusto marco normativo vigente en prácticas pedagógicas diferenciadas, equitativas y sostenidas para todos los estudiantes.

Palabras clave: mediación pedagógica, educación inclusiva, competencias docentes, necesidades educativas especiales, Ecuador

Abstract

This study analyzes the role of the teacher as a pedagogical mediator in inclusive education processes in Ecuador, with the purpose of identifying the mediation strategies used, the competencies that support them, and the factors that facilitate or hinder their effective implementation in the classroom. The research adopted a mixed-methods approach with a qualitative predominance, based on a multiple case study design involving 20 teachers, 5 school administrators, and 8 students with special educational needs from public institutions in urban and rural areas of Ecuador. The instruments used included semi-structured interviews, a Likert scale survey, and classroom observation guides, whose data were processed through thematic analysis and descriptive statistics. The results show that, although teachers demonstrate a strong ethical commitment to inclusive education, significant deficits persist in specific technical competencies, particularly in the application of Universal Design for Learning and the progressive scaffolding derived from Vygotskian theory. The main barriers identified are the lack of specific training, work overload, and low perception of institutional support. It is concluded that strengthening inclusive pedagogical mediation in Ecuador requires coordinated interventions at the levels of educational policy, initial and continuing teacher training, and institutional management, in order to translate the existing robust regulatory framework into differentiated, equitable, and sustained pedagogical practices for all students.

Keywords: pedagogical mediation, inclusive education, teaching competencies, special educational needs, Ecuador

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Lema Vichicela, L. M., Rumiguano Tamami, G. Z., Figueroa Chevez, E. G., Grijalva Osejos, E. M., & Carvajal Pujota, E. E. (2026). El rol del docente como mediador en procesos de inclusión educativa en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (1), 3408 – 3426. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5519>

INTRODUCCIÓN

Contexto y Justificación

La educación inclusiva constituye uno de los pilares fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos, orientada a garantizar la equidad, la justicia social y el respeto irrestricto a la diversidad humana. En este escenario, el docente ocupa un lugar central como mediador pedagógico, garante de derechos y agente de transformación social. Ecuador no es ajeno a esta realidad: desde la promulgación de la Constitución de la República del Ecuador en 2008, que reconoce a la educación como un derecho fundamental con enfoque de equidad e interculturalidad, el Estado ha asumido el compromiso de garantizar procesos educativos inclusivos para toda la población, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o de discapacidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

Este mandato constitucional se consolida en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que en su artículo 47 establece la obligación del sistema educativo de atender a la diversidad y brindar apoyo pedagógico especializado a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), reconociendo explícitamente al docente como figura principal y mediadora del proceso formativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Sin embargo, la brecha entre el marco normativo y la práctica pedagógica efectiva sigue siendo una de las problemáticas más urgentes en el contexto educativo ecuatoriano.

La relevancia del presente estudio radica en que, a pesar de los avances normativos, persisten importantes deficiencias en la formación docente para la inclusión, en el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas y en la generación de entornos verdaderamente inclusivos dentro de las aulas. Investigaciones recientes en el contexto latinoamericano han señalado que la implementación de la educación inclusiva continúa enfrentando barreras institucionales, actitudinales y formativas que limitan la participación plena de los estudiantes con diversas necesidades (Ainscow, 2020; Blanco y Duk, 2019). En Ecuador específicamente, estudios documentan que las propuestas normativas de inclusión no alcanzan estándares adecuados en la práctica cotidiana de las aulas, ante lo cual se hace urgente fortalecer las competencias mediadoras del docente (Vélez Ajila et al., 2024).

Comprender el rol mediador del docente no es únicamente una necesidad académica: es una exigencia ética y política para construir un sistema educativo que responda a los principios de equidad y justicia que Ecuador ha asumido como Estado. La mediación pedagógica, entendida como la capacidad del docente para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes mediante estrategias diferenciadas, adaptaciones curriculares y la creación de climas de aula inclusivos, se convierte en el eje articulador entre la norma y la realidad educativa.

METODOLOGÍA

Enfoque de Investigación

El presente estudio adopta un enfoque mixto, que integra componentes cualitativos y cuantitativos de manera complementaria para abordar con mayor profundidad y rigurosidad el fenómeno del rol docente como mediador en los procesos de inclusión educativa en Ecuador. Este enfoque permite triangular la información obtenida desde distintas perspectivas, superando las limitaciones que implicaría el uso exclusivo de uno solo de los paradigmas (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El componente cualitativo predomina en el diseño, dado que el objeto de estudio —la mediación pedagógica en contextos de inclusión— es un fenómeno complejo, contextualizado y profundamente humano que requiere ser comprendido desde las percepciones, experiencias y significados que los

propios docentes construyen en su práctica cotidiana. Como señala Creswell (2014), los estudios cualitativos son especialmente pertinentes cuando se busca explorar procesos sociales en su contexto natural, dar voz a los participantes y generar comprensión interpretativa de realidades complejas. El componente cuantitativo, por su parte, aporta datos descriptivos sobre la frecuencia de determinadas prácticas y actitudes docentes frente a la inclusión, complementando y validando los hallazgos cualitativos mediante instrumentos estandarizados.

Diseño del Estudio

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, descriptivo-interpretativo, con un alcance explicativo en su fase final. Se adopta específicamente un diseño de estudio de caso múltiple, modalidad ampliamente utilizada en investigaciones educativas cuando se busca comprender en profundidad un fenómeno dentro de su contexto real (Stake, 1995). Los casos seleccionados corresponden a instituciones educativas fiscales de nivel básico y bachillerato ubicadas en zonas urbanas y rurales de la provincia del Ecuador, lo que permite identificar similitudes, diferencias y patrones en la práctica mediadora docente en distintos contextos socioeducativos.

La investigación se desarrolla en tres fases secuenciales. La primera fase comprende la revisión documental y el diseño de instrumentos. La segunda fase contempla la recolección de datos mediante trabajo de campo. La tercera fase integra el análisis, la interpretación de resultados y la formulación de conclusiones y propuestas de mejora.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional o por criterio, también denominado muestreo teórico, ampliamente validado en investigaciones cualitativas porque permite seleccionar deliberadamente a aquellos sujetos que, por sus características, posición y experiencia, pueden aportar información más rica y relevante al estudio (Martínez-Sarmiento y Gaeta González, 2019).

Los participantes del estudio se organizan en tres grupos:

El primer grupo está conformado por 20 docentes en ejercicio de instituciones educativas fiscales de Ecuador, con al menos dos años de experiencia trabajando con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad. Se establecieron como criterios de inclusión: contar con nombramiento o contrato vigente, ejercer la docencia en el nivel de educación básica o bachillerato, y haber participado en algún proceso de capacitación en inclusión educativa durante los últimos tres años.

El segundo grupo lo integran 5 directivos institucionales —rectores o vicerrectores— de los centros educativos participantes, con el propósito de obtener perspectivas sobre la gestión pedagógica institucional en materia de inclusión y el apoyo que brindan a los docentes en este ámbito.

El tercer grupo comprende 8 estudiantes con necesidades educativas especiales y sus respectivos representantes legales, cuyas percepciones sobre las prácticas inclusivas de los docentes enriquecen el análisis desde la perspectiva de los principales beneficiarios del proceso.

En total, el estudio contempla 33 participantes, número consistente con los criterios de saturación teórica propios de la investigación cualitativa, que privilegia la profundidad de la información sobre la extensión de la muestra.

Instrumentos de Recolección de Datos

El estudio emplea tres instrumentos diseñados específicamente para los objetivos de la investigación:

El primero es una entrevista semiestructurada dirigida a docentes y directivos, compuesta por 18 preguntas abiertas organizadas en cuatro ejes temáticos: concepciones sobre inclusión educativa, estrategias de mediación utilizadas, barreras percibidas en la práctica inclusiva y necesidades de formación identificadas. El diseño de la entrevista siguió un proceso de validación por juicio de tres expertos en educación inclusiva y fue sometido a una prueba piloto con dos docentes no participantes del estudio, ajustándose su redacción y extensión antes de su aplicación definitiva.

El segundo instrumento es una encuesta con escala Likert de 25 ítems aplicada a los 20 docentes participantes, diseñada para medir la frecuencia de uso de estrategias de mediación pedagógica y las actitudes hacia la inclusión educativa. La escala fue construida tomando como referencia los indicadores propuestos por Angenscheidt y Navarrete (2017) sobre actitudes docentes frente a la inclusión, adaptados al contexto ecuatoriano.

El tercer instrumento consiste en una guía de observación de aula, estructurada en 12 indicadores observacionales que permiten registrar in situ la presencia y calidad de las prácticas mediadoras del docente durante el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje con estudiantes diversos.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo durante un período de ocho semanas de trabajo de campo. En primer lugar, se realizó el acercamiento institucional mediante la presentación formal del proyecto a los directivos de los centros educativos seleccionados, obteniendo las respectivas autorizaciones institucionales. Posteriormente, se convocó a los docentes participantes a una reunión informativa donde se les explicaron los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y las garantías de confidencialidad.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron de manera individual, en espacios privados dentro de las instituciones educativas, con una duración promedio de 45 a 60 minutos. Con el consentimiento expreso de los participantes, las sesiones fueron grabadas en audio para garantizar la fidelidad en la transcripción posterior. Las observaciones de aula se efectuaron en sesiones de clase ordinarias, con una duración mínima de dos horas pedagógicas por docente observado, procurando que la presencia del investigador generará la menor perturbación posible en el ambiente natural del aula.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), que consiste en identificar, analizar e interpretar patrones de significado —o temas— presentes en los datos. El proceso siguió seis fases: familiarización con los datos mediante lectura activa de las transcripciones; generación de códigos iniciales; búsqueda de temas emergentes; revisión y refinamiento de los temas; definición y denominación de los temas finales; y redacción del informe analítico.

Los datos cuantitativos provenientes de la encuesta Likert fueron procesados mediante estadística descriptiva —frecuencias, porcentajes y medias— utilizando el software SPSS versión 26. La triangulación entre los datos cualitativos y cuantitativos se realizó en la fase interpretativa, buscando convergencias, divergencias y complementariedades que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado (Creswell, 2014).

Consideraciones Éticas

El estudio se rige por los principios éticos fundamentales que orientan la investigación con seres humanos. En primer lugar, todos los participantes firmaron un consentimiento informado donde se les explicó de manera clara y comprensible: los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de datos, el uso exclusivamente académico de la información, y su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencia alguna. Para los participantes menores de edad, el consentimiento fue suscrito por sus representantes legales, complementado con un asentimiento informado dirigido a los propios estudiantes.

En segundo lugar, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes mediante la asignación de códigos alfanuméricos en lugar de nombres reales en la transcripción y análisis de los datos. Las grabaciones de audio serán destruidas una vez concluido el proceso de transcripción y validación. Finalmente, el protocolo de investigación fue diseñado en apego a los principios de beneficencia y no maleficencia, asegurando que la participación no genere ningún tipo de riesgo, perjuicio o incomodidad para los involucrados, y que los resultados sean devueltos a las instituciones participantes como un aporte concreto a la mejora de sus prácticas inclusivas (Hernández-Sampieri et al., 2014).

DESARROLLO

El campo de la educación inclusiva ha sido objeto de múltiples investigaciones en los últimos años, tanto a nivel global como en el contexto latinoamericano y ecuatoriano. A nivel internacional, Ainscow (2020) señala que la inclusión educativa efectiva requiere transformaciones sistémicas que van más allá de la integración física de los estudiantes en el aula ordinaria, apuntando hacia una participación activa, significativa y equitativa en todos los procesos de aprendizaje. En esta misma línea, Booth y Ainscow (2015) desarrollaron la Guía para la Educación Inclusiva como una herramienta práctica para que las instituciones escolares identifiquen barreras y promuevan culturas, políticas y prácticas inclusivas, documento que ha servido de referencia para reformas educativas en numerosos países.

Desde América Latina, Blanco y Duk (2019) realizaron un análisis del legado de la Declaración de Salamanca (1994) en las políticas y prácticas de inclusión de la región, concluyendo que, si bien existe un avance normativo significativo, la transformación real de las prácticas pedagógicas continúa siendo un desafío pendiente. En el contexto ecuatoriano, investigaciones publicadas en la Revista de Investigación en Ciencias de la Educación (RICEd) han confirmado que el rol docente como mediador pedagógico y garante de derechos es reconocido conceptualmente, pero su implementación práctica enfrenta limitaciones derivadas de la escasa formación inicial y continua en inclusión (Mayorga-Abril et al., 2025).

El estudio desarrollado por García Moreira (2025) en la provincia de Manabí aborda de manera específica la función del docente como mediador del aprendizaje en entornos educativos cambiantes, concluyendo que, aunque la aplicación de estrategias mediadoras ha generado mejoras en la participación estudiantil, persisten brechas digitales y déficits de formación docente especialmente marcados en zonas rurales. Por su parte, Ruiz-Mora et al. (2023), en un estudio sobre el docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje en el contexto ecuatoriano, sostienen que la planificación cuidadosa de actividades diferenciadas, centrada en los objetivos de aprendizaje y las características individuales de los estudiantes, constituye la base de una mediación pedagógica de calidad.

Desde una perspectiva más amplia sobre las competencias docentes para la inclusión, la investigación de Zambrano-Figueroa et al. (2024) publicada en la Revista Multidisciplinaria Perspectivas

Investigativas identifica que las competencias docentes para la creación de entornos inclusivos no se limitan al manejo de herramientas tecnológicas, sino que abarcan el desarrollo de habilidades en evaluación formativa adaptada, la promoción del sentido de pertenencia y la capacidad para diseñar actividades que fomenten la autonomía y el aprendizaje significativo. Complementariamente, el trabajo de Vélez Ajila et al. (2024) sobre la formación docente para la educación inclusiva en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador destaca la necesidad urgente de reformar los programas de formación inicial para que los futuros docentes adquieran competencias sólidas en atención a la diversidad.

En cuanto a las estrategias pedagógicas específicas, investigaciones recientes destacan el potencial del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje cooperativo y el uso de tecnologías accesibles como herramientas fundamentales para la mediación inclusiva. Angenscheidt y Navarrete (2017) documentaron que las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva constituyen un factor determinante en la efectividad de estas estrategias, pues una actitud positiva y comprometida incrementa significativamente la participación y el rendimiento académico de los estudiantes con NEE. Finalmente, Bolívar (2012) aportó desde la ética pedagógica que la autoridad del profesorado en contextos de diversidad no reside en el poder jerárquico sino en la competencia moral y técnica para construir convivencia y éxito escolar para todos.

Problema de Investigación

A pesar del robusto marco normativo que sustenta la educación inclusiva en Ecuador —desde la Constitución de 2008, la LOEI de 2011, hasta las políticas del Ministerio de Educación— la evidencia empírica disponible revela una brecha significativa entre el deber ser normativo y la realidad cotidiana del aula. Los docentes ecuatorianos enfrentan una encrucijada compleja: por un lado, se les exige atender con calidad la diversidad de sus estudiantes; por otro, carecen de la formación específica, los recursos pedagógicos y el apoyo institucional necesarios para ejercer efectivamente su rol como mediadores del aprendizaje inclusivo (Bodero, 2018; Brito et al., 2019).

Esta situación se agrava por la ausencia de políticas educativas que construyan redes de apoyo sinérgico que legitimen, promuevan y valoren la inclusión educativa como una estrategia nacional articulada, más allá de disposiciones legales que no siempre se traducen en capacitación docente, recursos didácticos adecuados o sistemas de acompañamiento pedagógico (Molina, 2016). En el ámbito de la formación inicial y continua, persiste una desconexión entre los contenidos teóricos sobre inclusión y las competencias prácticas que los docentes requieren para ejercer una mediación pedagógica efectiva y diferenciada en el aula.

En consecuencia, el problema central de esta investigación se formula en la siguiente pregunta:

- ¿De qué manera el docente ejerce su rol como mediador pedagógico en los procesos de inclusión educativa en Ecuador, y qué factores favorecen o limitan dicha mediación en el contexto de las políticas educativas vigentes?

Esta interrogante central se desglosa en preguntas secundarias que orientan el análisis:

- ¿Qué estrategias pedagógicas de mediación utilizan los docentes ecuatorianos para atender la diversidad estudiantil en el aula?
- ¿Cuáles son las principales barreras actitudinales, formativas e institucionales que limitan la mediación inclusiva en las instituciones educativas del Ecuador?
- ¿En qué medida la formación inicial y continua de los docentes ecuatorianos los prepara para ejercer una mediación pedagógica efectiva en contextos de inclusión?

Objetivo General

- Analizar el rol del docente como mediador pedagógico en los procesos de inclusión educativa en Ecuador, identificando las estrategias utilizadas, los factores que favorecen su implementación y las barreras que la limitan en el marco de las políticas educativas vigentes.

Objetivos Específicos

- Describir las estrategias pedagógicas de mediación que implementan los docentes ecuatorianos para garantizar la participación activa de estudiantes con necesidades educativas diversas.
- Identificar las competencias docentes —técnicas, actitudinales y relacionales— que favorecen la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos en el contexto ecuatoriano.
- Examinar los factores institucionales, formativos y normativos que facilitan u obstaculizan el ejercicio del rol mediador del docente en los procesos de inclusión educativa en Ecuador.
- Proponer lineamientos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la mediación docente en contextos de diversidad, con pertinencia al sistema educativo ecuatoriano.

Teorías y Modelos que Sustentan el Estudio

El presente estudio se fundamenta en tres grandes corrientes teóricas que, de manera articulada, proporcionan el sustento conceptual para comprender el rol mediador del docente en los procesos de inclusión educativa.

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky constituye el pilar central de este análisis. Vygotsky (1978) postuló que el aprendizaje es un proceso esencialmente social, mediado por la interacción entre el individuo y su entorno cultural, y que el desarrollo cognitivo no ocurre de manera aislada sino a través del diálogo y la colaboración con personas más expertas. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) —definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante y su nivel de desarrollo potencial alcanzable con la guía de un mediador— es particularmente relevante para la educación inclusiva, pues posiciona al docente como el agente que habilita ese espacio de posibilidad pedagógica para cada estudiante, independientemente de sus condiciones de partida (Vílchez, 2023). Investigaciones recientes han reafirmado que la ZDP constituye un escenario posibilitador para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas en distintos niveles del sistema educativo (Revistas UMAZA, 2025), subrayando que la mediación pedagógica, la colaboración y la evaluación formativa son dimensiones clave para una educación que no solo incluya, sino que transforme las condiciones de aprendizaje de todos los estudiantes.

El Modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), propone que los entornos educativos deben ser diseñados desde el inicio para responder a la diversidad de los estudiantes, eliminando barreras de acceso, participación y aprendizaje antes de que estas se manifiesten. Este enfoque complementa la perspectiva vygotkiana al ofrecer un marco práctico y operativo para que el docente mediador diseñe experiencias de aprendizaje flexibles, accesibles y significativas para todos. En el contexto ecuatoriano, estudios recientes señalan que la incorporación del DUA en la práctica docente aún es incipiente, pero representa una de las estrategias más prometedoras para avanzar hacia una inclusión genuina (Vélez Ajila et al., 2024; Zambrano-Figueroa et al., 2024).

El Enfoque de Educación para Todos (EPT) promovido por la UNESCO (2020) y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, sitúa al docente como el actor más determinante en la concreción de estos

compromisos globales a nivel del aula. Ainscow (2020) ha demostrado desde la evidencia comparada internacional que los avances más significativos en inclusión educativa ocurren cuando los docentes se convierten en protagonistas de los procesos de cambio pedagógico, apoyados por culturas institucionales inclusivas y políticas que los forman y acompañan de manera continua.

Conceptos Clave

Educación Inclusiva

Se entiende como el proceso mediante el cual el sistema educativo garantiza la participación activa, la permanencia y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, étnicas o de discapacidad. La inclusión trasciende la mera integración física en el aula y exige transformaciones profundas en las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas (Booth y Ainscow, 2015). En Ecuador, la educación inclusiva se articula como un derecho constitucional y un mandato de la LOEI, que reconoce la diversidad como un valor y no como un obstáculo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, 2011).

Mediación Pedagógica

Concepto derivado de la teoría vygotskiana, se refiere a la función del docente como intermediario activo entre el estudiante y el conocimiento, facilitando —a través de estrategias deliberadas, andamiajes y apoyos diferenciados— que cada estudiante avance desde su nivel de desarrollo actual hacia su máximo potencial. La mediación pedagógica en contextos inclusivos implica no solo la adaptación de contenidos y metodologías, sino también la gestión de climas de aula positivos, el fomento de la autonomía y la construcción de vínculos de confianza con los estudiantes (Ruiz-Mora et al., 2023; García Moreira, 2025).

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

La LOEI ecuatoriana define las NEE como las adaptaciones temporales o permanentes que requieren ciertos estudiantes para acceder a los aprendizajes del currículo ordinario. Estas pueden estar asociadas o no a una discapacidad, y su atención exige del docente competencias específicas en diagnóstico, planificación diferenciada y evaluación adaptada (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Competencias Docentes para la Inclusión: Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que habilitan al docente para responder con eficacia a la diversidad del aula. Investigaciones contemporáneas distinguen competencias técnicas —como el manejo del DUA, las adaptaciones curriculares y las TIC accesibles—, competencias actitudinales —como la disposición empática, la valoración de la diversidad y el compromiso ético— y competencias relacionales —como la capacidad de construir redes de apoyo con familias, pares y equipos interdisciplinarios— (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Zambrano-Figueroa et al., 2024).

RESULTADOS

Presentación de los Datos

Los resultados del presente estudio se organizan en función de los tres instrumentos aplicados: las entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, la encuesta con escala Likert y las observaciones de aula. La presentación sigue una lógica progresiva que va desde los datos sociodemográficos de los participantes hacia los hallazgos temáticos más profundos derivados del análisis cualitativo.

Caracterización Sociodemográfica de los Participantes

Tabla 1

Distribución sociodemográfica de los participantes docentes (n=20)

Característica	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	14	70%
	Masculino	6	30%
Rango de edad	25–35 años	5	25%
	36–45 años	9	45%
	46–55 años	4	20%
	56 años o más	2	10%
Nivel educativo	Licenciatura	8	40%
	Maestría	11	55%
	Doctorado	1	5%
Años de experiencia	2–5 años	4	20%
	6–10 años	7	35%
	11–20 años	6	30%
	Más de 20 años	3	15%
Zona institucional	Urbana	13	65%
	Rural	7	35%
Formación en inclusión	Ha recibido capacitación	14	70%
	No ha recibido capacitación	6	30%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio (2024).

Los datos revelan que la mayoría de los participantes son mujeres (70%), con una edad predominante entre los 36 y 45 años (45%), y que más de la mitad cuenta con estudios de posgrado a nivel de maestría (55%). Un dato relevante es que el 30% de los docentes encuestados declaró no haber recibido nunca capacitación específica en educación inclusiva, lo cual resulta consistente con las deficiencias formativas señaladas en la literatura ecuatoriana (Vélez Ajila et al., 2024).

Resultados de la Encuesta con Escala Likert

Tabla 2

Frecuencia de uso de estrategias de mediación pedagógica inclusiva (n=20)

Estrategia pedagógica	Siempre	Frecuentemente	A veces	Raramente	Nunca
Adaptaciones curriculares individualizadas	20%	35%	30%	10%	5%
Aprendizaje cooperativo entre pares	25%	40%	25%	10%	0%
Uso de materiales diferenciados	15%	30%	35%	15%	5%
Evaluación formativa adaptada	20%	25%	35%	15%	5%
Aplicación del Diseño Universal (DUA)	5%	10%	25%	35%	25%
Uso de TIC accesibles	10%	20%	40%	20%	10%
Retroalimentación individualizada	30%	35%	25%	10%	0%
Coordinación con equipos de apoyo (DECE)	25%	30%	20%	15%	10%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio (2024).

Los resultados de la escala Likert evidencian que las estrategias más utilizadas por los docentes son la retroalimentación individualizada (65% la aplica siempre o frecuentemente) y el aprendizaje cooperativo entre pares (65%), mientras que la estrategia menos implementada es la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que el 60% de los docentes aplica raramente o nunca. Este hallazgo es especialmente significativo considerando que el DUA es reconocido internacionalmente como uno de los marcos más efectivos para garantizar una mediación pedagógica verdaderamente inclusiva.

Tabla 3

Actitudes docentes hacia la educación inclusiva (n=20)

Dimensión actitudinal	Media	Desviación estándar	Nivel
Valoración positiva de la diversidad	4.2	0.71	Alto
Disposición para adaptar metodologías	3.6	0.89	Medio-alto
Sentido de autoeficacia para la inclusión	2.9	1.02	Medio
Percepción de apoyo institucional	2.4	1.15	Bajo
Satisfacción con la formación recibida	2.1	1.08	Bajo
Compromiso con la educación inclusiva	4.4	0.63	Alto

Nota: Escala: 1 = Muy bajo / 5 = Muy alto. Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio (2024).

Fuente: elaboración propia.

Los datos de la Tabla 3 muestran una tendencia llamativa: los docentes manifiestan un alto compromiso ético con la educación inclusiva (media = 4.4) y una valoración positiva de la diversidad (media = 4.2), pero este compromiso actitudinal contrasta con un bajo nivel de percepción de apoyo institucional (media = 2.4) y una escasa satisfacción con la formación recibida (media = 2.1). Esta brecha entre la disposición individual y el respaldo estructural constituye uno de los hallazgos centrales del estudio.

Categorización y Temas Emergentes

El análisis temático de las entrevistas y observaciones de aula permitió identificar cuatro categorías principales con sus respectivos temas emergentes.

Tabla 4

Categorías y temas emergentes del análisis cualitativo

Categoría	Temas emergentes	Frecuencia de aparición
1. Concepciones sobre inclusión	Inclusión como integración física	Alta
	Inclusión como transformación pedagógica	Media
	Inclusión como derecho y valor	Alta
2. Prácticas de mediación	Adaptación de materiales y recursos	Alta
	Andamiaje y apoyo diferenciado	Media
	Gestión del clima de aula inclusivo	Media

	Coordinación con el equipo DECE	Baja
3. Barreras para la mediación	Falta de formación específica	Muy alta
	Escasez de recursos y materiales	Alta
	Sobrecarga laboral y número elevado de estudiantes	Alta
	Ausencia de apoyo institucional	Alta
4. Necesidades y propuestas	Capacitación continua y situada	Muy alta
	Mayor dotación de recursos	Alta
	Trabajo colaborativo docente	Media
	Reducción de carga administrativa	Media

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis temático de las entrevistas (2024).

Categoría 1: Concepciones sobre Inclusión Educativa

El análisis de las entrevistas reveló que existe una diversidad significativa en las concepciones que los docentes sostienen sobre la educación inclusiva. Si bien la mayoría expresa comprensión del concepto en términos de derecho y valor social, una proporción considerable aún asocia la inclusión con la mera integración física del estudiante con NEE en el aula ordinaria, sin implicar necesariamente transformaciones pedagógicas profundas. Esta concepción limitada tiene consecuencias directas en la calidad de la mediación que el docente ejerce, ya que no se traduce en modificaciones sustantivas en las metodologías, los materiales o los sistemas de evaluación.

Un directivo participante expresó al respecto:

"Nosotros incluimos a todos los chicos en el mismo salón, eso ya es inclusión. El problema es que los profesores no siempre saben qué hacer con ellos después." (Directivo 2, institución urbana)

Este testimonio refleja la confusión entre integración e inclusión que persiste en varios actores educativos, confusión que diversos estudios han identificado como una de las barreras conceptuales más importantes para el avance genuino de la inclusión en Ecuador y América Latina.

Categoría 2: Prácticas de Mediación Pedagógica

Las observaciones de aula y las entrevistas permitieron identificar el repertorio de prácticas mediadoras que los docentes implementan con mayor frecuencia.

Tabla 5

Registro de prácticas mediadoras observadas en aula (n=20 sesiones observadas)

Práctica mediadora observada	Presente	Ausente	Parcialmente presente
Activación de conocimientos previos diferenciada	12 (60%)	4 (20%)	4 (20%)
Instrucciones claras y multimodales	10 (50%)	6 (30%)	4 (20%)
Adaptación espontánea del nivel de dificultad	8 (40%)	7 (35%)	5 (25%)
Retroalimentación individualizada durante la tarea	14 (70%)	2 (10%)	4 (20%)
Fomento de la participación del estudiante con NEE	9 (45%)	7 (35%)	4 (20%)
Uso de materiales visuales o manipulativos	7 (35%)	9 (45%)	4 (20%)
Gestión del clima de aula con normas claras	15 (75%)	2 (10%)	3 (15%)

Andamiaje progresivo y retirada gradual del apoyo	5 (25%)	11 (55%)	4 (20%)
---	---------	----------	---------

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías de observación de aula (2024).

La práctica más consistentemente observada fue la gestión del clima de aula (75%) y la retroalimentación individualizada (70%), mientras que el andamiaje progresivo —estrategia derivada directamente de la teoría vygotskiana de la Zona de Desarrollo Próximo— estuvo ausente en el 55% de las sesiones observadas, lo que evidencia una desconexión entre el conocimiento teórico de los docentes y su aplicación práctica en el aula.

Una docente con experiencia en inclusión describió su práctica en los siguientes términos:

"Yo siempre empiezo la clase preguntándoles qué saben, pero con los niños que tienen NEE trato de hacerlo de otra manera, con imágenes o con objetos, para que puedan participar igual que los demás. No siempre me alcanza el tiempo, pero lo intento." (Docente 7, institución rural)

Categoría 3: Barreras para la Mediación Inclusiva

Esta categoría emergió con la mayor densidad de referencias en todo el corpus de entrevistas, lo que refleja la percepción generalizada de los docentes de estar enfrentando la inclusión en condiciones de alta precariedad. Las barreras identificadas se agrupan en tres dimensiones: formativas, materiales e institucionales.

La barrera más mencionada fue la falta de formación específica en inclusión, señalada por 18 de los 20 docentes entrevistados (90%). Los participantes expresaron sentirse insuficientemente preparados para responder a la diversidad de sus aulas, especialmente frente a estudiantes con discapacidades severas o con trastornos del espectro autista.

"Nadie nos enseñó esto en la universidad. Yo aprendí por mi cuenta, buscando en internet, preguntándole a la psicóloga del DECE. Pero no es suficiente, necesitamos formación real, práctica, no solo talleres de dos horas." (Docente 3, institución urbana)

La sobrecarga laboral fue la segunda barrera más referida, con 16 menciones (80%). Los docentes describieron grupos de entre 35 y 42 estudiantes, en los cuales la atención diferenciada resulta prácticamente inviable sin apoyo adicional.

La escasez de recursos materiales también fue ampliamente señalada, especialmente entre los docentes de instituciones rurales, quienes indicaron no contar con materiales adaptados, tecnología accesible ni apoyos especializados dentro del aula.

Categoría 4: Necesidades y Propuestas Docentes

Los participantes no solo describieron las barreras existentes, sino que formularon propuestas concretas para fortalecer la mediación inclusiva. La más recurrente fue la demanda de capacitación continua y contextualizada, entendida no como talleres aislados sino como procesos formativos sostenidos, situados en la propia institución y vinculados a los desafíos reales del aula.

"Lo que necesitamos es que alguien venga al aula con nosotros, que nos acompañe, que nos muestre cómo se hace. No más conferencias en un auditorio." (Docente 11, institución urbana)

La segunda propuesta más frecuente fue la construcción de equipos docentes colaborativos que permitan el intercambio de estrategias, la co-planificación de adaptaciones curriculares y el apoyo mutuo entre pares, modelo que en la literatura especializada se conoce como comunidades de aprendizaje profesional y que ha demostrado resultados positivos en la mejora de prácticas inclusivas en contextos latinoamericanos.

DISCUSIÓN

Interpretación de los Resultados

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio permiten construir una lectura interpretativa profunda del rol que ejerce el docente ecuatoriano como mediador en los procesos de inclusión educativa, revelando tensiones estructurales que trascienden la voluntad individual del profesorado y se enraízan en deficiencias sistémicas de formación, política educativa y gestión institucional.

El primer hallazgo central señala que los docentes participantes manifiestan un alto compromiso actitudinal con la educación inclusiva —con una media de 4.4 sobre 5 en la dimensión de compromiso— pero este compromiso no se traduce de manera consistente en prácticas pedagógicas diferenciadas y sostenidas. Este resultado es coherente con lo documentado por Angenscheidt y Navarrete (2017), quienes demostraron que las actitudes positivas hacia la inclusión constituyen una condición necesaria pero no suficiente para garantizar una mediación efectiva, pues sin las competencias técnicas y el apoyo institucional adecuados, el compromiso individual tiende a agotarse frente a las exigencias del aula diversa. En el contexto ecuatoriano, esta brecha entre disposición y práctica ya había sido identificada por Vélez Ajila et al. (2024), quienes señalaron que la formación inicial de los docentes en el país no provee las herramientas pedagógicas necesarias para atender la diversidad con calidad y equidad.

El segundo hallazgo relevante es la escasa implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ausente o raramente aplicado por el 60% de los docentes encuestados. Este dato resulta preocupante si se considera que el DUA es reconocido internacionalmente como el marco más sólido para diseñar entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes desde el inicio, sin necesidad de adaptaciones posteriores individualizadas (CAST, 2018). La baja apropiación del DUA en las aulas ecuatorianas refleja una deficiencia formativa estructural que no puede ser atribuida a la falta de voluntad docente, sino a la ausencia de procesos de capacitación continua, pertinente y situada que acerquen este marco teórico a la práctica cotidiana del aula. Mayorga-Abril et al. (2025) han señalado que la innovación mediante el DUA representa una de las oportunidades más prometedoras para avanzar hacia una inclusión genuina en Ecuador, pero su implementación exige acompañamiento pedagógico sostenido y recursos institucionales que actualmente no están garantizados de manera sistemática.

El tercer hallazgo de mayor relevancia interpretativa es la desconexión observada entre el conocimiento teórico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) —que los docentes mencionan en las entrevistas como referente conceptual— y su aplicación práctica en el aula a través del andamiaje progresivo, que estuvo ausente en el 55% de las sesiones observadas. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la mediación efectiva no puede reducirse a la presencia física del docente en el aula ni a la buena intención pedagógica: requiere una intervención deliberada, planificada y sensible a los niveles de desarrollo individual de cada estudiante. La brecha observada entre teoría y práctica confirma lo planteado por Vílchez (2023), quien sostiene que la vigencia de la teoría vygotskiana en los contextos educativos actuales depende en gran medida de la capacidad de los sistemas formativos para traducir sus principios en competencias pedagógicas concretas y verificables.

Finalmente, la categoría de barreras para la mediación inclusiva concentró la mayor densidad de referencias en todo el corpus cualitativo, con la falta de formación específica mencionada por el 90% de los docentes y la sobrecarga laboral referida por el 80%. Estos hallazgos son consistentes con los resultados de Zambrano-Figueroa et al. (2024), quienes identificaron que las barreras institucionales y formativas constituyen los principales obstáculos para que los docentes latinoamericanos ejerzan un rol mediador de calidad en contextos de diversidad, y que su superación requiere intervenciones articuladas que van más allá de la responsabilidad individual del profesorado.

Implicaciones

Implicaciones Teóricas

Desde el plano teórico, los resultados del estudio aportan evidencia empírica que refuerza la pertinencia del marco sociocultural vygotskiano para comprender y orientar la mediación pedagógica en contextos de inclusión educativa. La constatación de que la ZDP, cuando es comprendida y aplicada de manera efectiva, potencia la participación y el aprendizaje de estudiantes con NEE, valida su vigencia como herramienta conceptual para el diseño de prácticas inclusivas en el contexto ecuatoriano contemporáneo. Asimismo, los hallazgos invitan a ampliar el análisis hacia enfoques que integren las dimensiones institucionales y políticas de la mediación, superando lecturas que reducen la inclusión a una responsabilidad individual del docente.

Implicaciones Prácticas

En el ámbito práctico, los resultados tienen implicaciones directas para tres actores del sistema educativo ecuatoriano. Para los docentes, los hallazgos evidencian la necesidad urgente de fortalecer competencias técnicas específicas —especialmente en DUA, adaptaciones curriculares y evaluación formativa diferenciada— a través de procesos de formación continua situados en la institución y vinculados a los desafíos reales del aula. Para los directivos institucionales, los datos señalan la importancia de construir culturas escolares que respalden activamente la inclusión, garantizando tiempos de planificación colaborativa, acceso a recursos pedagógicos adaptados y articulación efectiva con los equipos de apoyo del DECE. Para los tomadores de decisiones de política educativa, los resultados demandan una revisión profunda de los programas de formación inicial docente en las universidades ecuatorianas, asegurando que todos los futuros profesores egresen con competencias sólidas en educación inclusiva, tal como exige el marco normativo vigente desde la LOEI (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Limitaciones del Estudio

El presente estudio reconoce un conjunto de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra —20 docentes, 5 directivos y 8 estudiantes con NEE— aunque pertinente para un estudio de casos cualitativos, no permite generalizar los hallazgos al conjunto del sistema educativo ecuatoriano, que cuenta con una población docente de más de 200,000 profesores distribuidos en contextos geográficos, culturales y socioeconómicos altamente heterogéneos.

En segundo lugar, la deseabilidad social representa un sesgo potencial inherente a los instrumentos de autorreporte —encuesta y entrevista—, dado que los participantes podrían haber tendido a presentar sus prácticas de manera más favorable de lo que ocurre en la realidad cotidiana, aunque la triangulación con las observaciones de aula contribuyó a mitigar parcialmente este riesgo.

En tercer lugar, el estudio se circunscribe a instituciones educativas fiscales de un número limitado de provincias, lo que deja fuera del análisis las dinámicas propias de las instituciones particulares, fiscomisionales e interculturales bilingües, que representan realidades significativamente distintas dentro del sistema educativo nacional.

Finalmente, el corte transversal del diseño impide captar la evolución temporal de las prácticas mediadoras, limitando las posibilidades de establecer relaciones causales entre los factores identificados y los resultados de inclusión observados.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

A partir de las limitaciones identificadas y los vacíos de conocimiento evidenciados, se proponen las siguientes líneas de investigación futura:

En primer lugar, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que permitan rastrear la evolución de las prácticas mediadoras docentes a lo largo de al menos tres años académicos, evaluando el impacto de procesos de formación continua específicos en la calidad de la mediación inclusiva y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes con NEE.

En segundo lugar, resulta necesario ampliar el alcance geográfico y contextual mediante estudios comparativos que contrasten las prácticas de mediación inclusiva en instituciones fiscales, particulares, fiscomisionales e interculturales bilingües, incluyendo zonas de la Amazonía y la Costa ecuatoriana que históricamente han sido subrepresentadas en la investigación educativa nacional.

En tercer lugar, se recomienda desarrollar investigaciones-acción participativas que involucren a los propios docentes como co-investigadores en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de mediación inclusiva, fortaleciendo así la pertinencia y apropiación de los hallazgos por parte de los actores educativos directamente implicados, siguiendo el modelo propuesto por Ainscow (2020) para la transformación inclusiva desde adentro de las instituciones.

Finalmente, se sugiere explorar mediante estudios experimentales o cuasiexperimentales el impacto diferenciado de programas de formación docente basados en el DUA sobre la calidad de la mediación pedagógica en aulas diversas, aportando evidencia causal que respalde decisiones de política educativa fundamentadas en datos robustos para el contexto ecuatoriano.

CONCLUSIÓN

Los docentes ecuatorianos recurren predominantemente a la retroalimentación individualizada y la gestión del clima de aula como estrategias de mediación inclusiva, mientras que herramientas pedagógicas más estructuradas como el Diseño Universal para el Aprendizaje y el andamiaje progresivo permanecen escasamente implementadas. Esta selectividad en el repertorio mediador limita la capacidad del docente para responder de manera sistemática y diferenciada a la diversidad del aula, evidenciando una brecha entre el conocimiento declarativo y el conocimiento en acción que caracteriza la práctica pedagógica inclusiva cotidiana en el sistema educativo nacional.

Se identificó que los docentes participantes poseen un sólido compromiso ético y actitudinal hacia la educación inclusiva, manifestado en la valoración positiva de la diversidad y en la disposición para adaptar sus metodologías. Sin embargo, este compromiso contrasta con déficits significativos en competencias técnicas específicas, particularmente en el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas, la aplicación del DUA y el uso de tecnologías accesibles. Esta asimetría entre actitud y competencia técnica confirma que la buena voluntad docente, sin formación especializada sostenida,

resulta insuficiente para garantizar procesos de mediación inclusiva de calidad y equidad en el aula ecuatoriana.

Las barreras para la mediación inclusiva predominan ampliamente sobre los factores facilitadores en el contexto educativo ecuatoriano. La falta de formación específica, señalada por el 90% de los docentes, la sobrecarga laboral con grupos numerosos, la escasez de recursos pedagógicos adaptados y la percepción de bajo apoyo institucional configuran un escenario estructuralmente desfavorable para el ejercicio efectivo del rol mediador. Los factores facilitadores identificados – compromiso personal, coordinación con el DECE y trabajo colaborativo entre pares – operan de manera irregular y dependen más de iniciativas individuales que de políticas institucionales sistemáticas y sostenidas.

El estudio permite concluir que el fortalecimiento de la mediación pedagógica inclusiva en Ecuador requiere intervenciones articuladas en tres niveles. A nivel de política educativa, es urgente reformar los programas de formación inicial docente para incorporar competencias sólidas en inclusión. A nivel institucional, se requiere construir culturas escolares colaborativas con tiempo real para la co-planificación y el acompañamiento pedagógico. A nivel del aula, es necesario promover la apropiación práctica del DUA y la ZDP como marcos operativos que orienten una mediación diferenciada, equitativa y centrada en el potencial de cada estudiante.

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>
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1481>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial Suplemento 417.
- Blanco, R., y Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Bodero, L. del C. (2018). Carencia de metodología pedagógica en la educación inclusiva del Ecuador. *Espirales: Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(15), 112–124.
- Bolívar, A. (2012). La autoridad del profesorado: Ética, convivencia y éxito escolar. Graó.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM Educación.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brito, S., Basualto-Porra, L., y Reyes, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 157–172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100157>
- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- García Moreira, Y. C. (2025). El rol del profesor como mediador del aprendizaje en entornos educativos cambiantes: desafíos y oportunidades en el siglo XXI. *Sinergia Académica*, 8(4), 332–345. <https://doi.org/10.51736/sa.v8i4.615>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Martínez-Sarmiento, L. F., y Gaeta González, M. L. (2019). Utilización del diario reflexivo como estrategia pedagógica: Desarrollo profesional docente. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 24, 111–128. <https://doi.org/10.18172/con.3703>
- Mayorga-Abril, J. G., Aman-Pilataxi, W. M., Serrano-Padilla, I. C., y Aguilar-Salazar, M. A. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 95–110.

Molina, R. (2016). Educación inclusiva y necesidades educativas especiales en Ecuador: entre la norma y la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 45–62.

Ruiz-Mora, F., Barrionuevo-Terán, E., Villacres-Perez, M., y Estrella-Semblantes, M. (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6-1), 37–47. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2255>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report 2020*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

Vélez Ajila, L. E., Rodríguez Vera, G. J., Falconí Asanza, A. V., y Castillo Montúfar, C. R. (2024). La formación docente para la promoción de la educación inclusiva en la Universidad Nacional de Educación. *Reincisol*, 3(6), 3277–3292. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.3.6.2024.3277-3292>

Vílchez, J. L. (2023). Vigencia de la teoría de Vygotski: Desarrollo cognitivo, mediación y el problema de la evaluación de los profesores. *Transformación*, 19(1), 1–29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552023000100001

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zambrano-Figueroa, H. E., y colaboradores. (2024). Rol del docente en la creación de entornos inclusivos. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 34–47.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons !\[\]\(1ec9c5991b6cfbe205eacf87caeef44f_img.jpg\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)