SEI SABER ESTRATÉGICO INTERNACIONAL

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

Fecha de recepción: 28-09-2026
Fecha de aceptación: 12-10-2026
Fecha de publicación: 26-10-2026

Periodicidad: Trimestral, Vol.: 4, No. 4, pág. 139-152

ISSN: 3121-2956

Estrategias inclusivas y participación estudiantil en el aula: estudio mixto descriptivo en una unidad educativa Ecuatoriana

Inclusive Strategies and Student Participation in the Classroom: A Mixed-Methods Descriptive Study in an Ecuadorian School

Ember Geovanny Zumba Novay[1]
Ingeniero de Mantenimiento, Ingeniero en Administración y Producción Industrial- Magíster en Diseño Industrial y de Procesos, Magíster en Educación Tecnología e Innovación, Magíster en Matemática Aplicada con Mención en Matemática Computacional.
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), Riobamba - Ecuador
(ezumba@espoch.edu.ec) https://orcid.org/0000-0002-2121-8418

Cristian Alexander Herrera Cevallos[2]
Ingeniero en Contabilidad y Auditoría CPA, Máster en Dirección y Gestión Financiera
Universidad Estatal de Bolívar (UEB), Guaranda - Ecuador
(craherre2020@gmail.com) https://orcid.org/0009-0003-5458-8129

Gustavo Daniel Villegas Alvarez[3]
Ingeniero Industrial, Magíster en Dirección de Operaciones y Seguridad Industrial
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Quito - Ecuador
(inggustavovillegas@hotmail.com) https://orcid.org/0009-0004-0910-1868

Norma Patricia Ulloa Yuve[4]
Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación, Tecnología e Innovación
Unidad Educativa Amelia Gallegos Díaz, Riobamba - Ecuador
(norma.ulloa@educacion.gob.ec) https://orcid.org/0000-0001-9406-1397

Cómo citar

Zumba Novay, E. G., Herrera Cevallos, C. A., Villegas Álvarez, G. D., & Ulloa Yuve, N. P. (2026). Estrategias inclusivas y participación estudiantil en el aula: estudio mixto descriptivo en una unidad educativa ecuatoriana. *Saber Estratégico Internacional*, *4*(4), 139–152. https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

RESUMEN

La participación estudiantil constituye una dimensión observable de la inclusión educativa, porque permite valorar si el alumnado interviene, colabora, expresa ideas y mantiene vínculos activos con el proceso de aprendizaje. El objetivo fue caracterizar la aplicación de estrategias inclusivas y los niveles de participación estudiantil en la Unidad Educativa Riobamba, e integrar evidencia procedente de encuestas, observación de aula y entrevistas docentes. Se desarrolló un estudio mixto descriptivo, no experimental y transversal. La muestra cuantitativa fue no probabilística por conveniencia e incluyó 60 estudiantes: 53,3 % mujeres y 46,7 % hombres; el 50,0 % tenía entre 13 y 15 años. El análisis cuantitativo utilizó frecuencias, porcentajes y gráficos procesados en MATLAB, mientras el componente cualitativo se organizó mediante categorías temáticas y se integró por triangulación descriptiva. La participación guiada y el trabajo colaborativo alcanzaron 80,0 % de aplicación frecuente ("siempre" + "casi siempre"), seguidos por los recursos visuales con 78,3 %. En los indicadores de participación, el promedio de respuestas en nivel alto fue 54,2 %; destacaron el cumplimiento de actividades (66,7 %), la colaboración con compañeros (63,3 %) y la participación grupal (58,3 %). El 80,0 % señaló que se utilizan actividades grupales, aunque solo el 56,7 % indicó sentirse seguro al participar. La observación registró niveles altos en trabajo en equipo (66,7 %) e interacción entre compañeros (61,7 %), frente a 40,0 % en participación oral. Las entrevistas identificaron timidez, miedo al error y diferencias en los ritmos de aprendizaje como barreras recurrentes. La convergencia entre fuentes sugiere que las estrategias cooperativas, visuales y guiadas se asocian descriptivamente con mejores condiciones de participación; no se infieren efectos causales. Se recomienda fortalecer la participación oral, las adaptaciones pedagógicas, la evaluación flexible y la formación docente.

Palabras clave: educación inclusiva; participación estudiantil; estrategias pedagógicas; trabajo colaborativo; inclusión educativa; aula inclusiva.

ABSTRACT

Student participation is an observable dimension of inclusive education because it indicates whether learners interact, collaborate, express ideas, and remain actively engaged in learning. This study aimed to characterize the use of inclusive strategies and levels of student participation at Unidad Educativa Riobamba, integrating evidence from student surveys, classroom observation, and teacher interviews. A descriptive, non-experimental, cross-sectional mixed-methods design was used. The quantitative sample was non-probabilistic and convenience-based and included 60 students: 53.3% female and 46.7% male; 50.0% were aged 13–15 years. Quantitative analysis used frequencies, percentages, and graphs processed in MATLAB, while qualitative data were organized into thematic categories and integrated through descriptive triangulation. Guided participation and collaborative work reached 80.0% frequent use ("always" + "almost always"), followed by visual resources at 78.3%. Across participation indicators, the average proportion classified as high was 54.2%; completing assigned activities (66.7%), collaborating with peers (63.3%), and participating in group activities (58.3%) showed the highest values. Eighty percent of students reported the use of group activities, whereas only 56.7% reported feeling safe when participating. Classroom observation showed high levels of teamwork (66.7%) and peer interaction (61.7%), compared with 40.0% for oral participation. Teacher interviews identified shyness, fear of making mistakes, and differences in learning pace as recurring barriers. Convergence across sources suggests that collaborative, visual, and guided strategies are descriptively associated with more favorable participation conditions; causal effects cannot be inferred. Strengthening oral participation, pedagogical adaptations, flexible assessment, and teacher training is recommended.

Keywords: inclusive education; student participation; pedagogical strategies; collaborative work; educational inclusion; inclusive classroom.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva trasciende el acceso físico a la escuela y exige condiciones que permitan aprender, interactuar y participar en igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la participación estudiantil funciona como un indicador operativo de inclusión: un estudiante puede estar matriculado y asistir regularmente, pero continuar excluido de la dinámica pedagógica si no dispone de oportunidades reales para expresar ideas, colaborar, formular preguntas o demostrar lo aprendido mediante formas diversas. Esta concepción coincide con enfoques que vinculan inclusión, equidad, eliminación de barreras y participación efectiva (UNESCO International, 2008; Guerra Iglesias et al., 2023).

La participación no depende únicamente de características individuales. Las decisiones pedagógicas del docente, la organización del aula, el clima emocional, la accesibilidad de los recursos y la flexibilidad de las actividades pueden ampliar o restringir las oportunidades de intervención. El trabajo colaborativo, los apoyos visuales, la participación guiada, las adaptaciones pedagógicas, la tecnología educativa y la evaluación flexible representan estrategias que buscan responder a la diversidad sin separar a los estudiantes del proceso común de aprendizaje (Ochoa Cervantes, 2019; Navas-Bonilla et al., 2025).

En el contexto ecuatoriano, la inclusión forma parte de los principios del sistema educativo y se relaciona con igualdad de oportunidades, permanencia y atención a necesidades educativas específicas. La existencia de un marco normativo favorable no elimina las barreras que emergen en la práctica cotidiana: timidez, miedo al error, ritmos de aprendizaje diferentes, disponibilidad desigual de recursos y aplicación no sistemática de adaptaciones pueden limitar la participación aun cuando el acceso al aula esté garantizado (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021; Vera Franco et al., 2025).

El problema de investigación se sitúa, por tanto, en la distancia entre inclusión declarada y participación observable. Para examinar esta relación se requiere integrar más de una fuente de evidencia. La percepción del estudiante permite conocer cómo valora las oportunidades de participar; la observación aporta información sobre conductas visibles en el aula; y la voz docente permite identificar estrategias, barreras y necesidades de mejora. (Educativa et al., 2022) El uso conjunto de estas fuentes reduce la dependencia de una única medida y permite construir una lectura institucional más consistente. (Bonilla-Jurado et al., 2024)

El objetivo del estudio fue caracterizar las estrategias inclusivas utilizadas y los niveles de participación estudiantil en la Unidad Educativa Riobamba, mediante la integración de encuestas a estudiantes, observación de aula y entrevistas docentes. De forma específica, se buscó: a) describir la frecuencia de aplicación de seis estrategias inclusivas; b) identificar los indicadores de participación con mayor y menor presencia; c) reconocer barreras percibidas y observadas; y d) establecer convergencias descriptivas entre las fuentes disponibles. Debido al diseño transversal y no experimental, el estudio no pretende demostrar causalidad ni estimar efectos de intervención.

Marco teórico

Educación inclusiva y participación estudiantil

Estrategias inclusivas en el aula

Las estrategias inclusivas buscan reducir barreras de acceso al contenido y a la interacción. El trabajo colaborativo favorece apoyo entre pares; los recursos visuales diversifican la presentación de información; la participación guiada puede ofrecer seguridad a estudiantes con menor disposición a intervenir; las adaptaciones permiten ajustar demandas a ritmos de aprendizaje; la tecnología amplía formatos y canales; y la evaluación flexible ofrece diferentes formas de

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

evidenciar logros. (Zumba, 2024) Su pertinencia depende de planificación, accesibilidad y coherencia con los objetivos de aprendizaje (Bächtold et al., 2025; Navas-Bonilla et al., 2025; Oswal et al., 2025; Rosillo Solano et al., 2025; Javier et al., 2026).

Barreras para la participación y rol docente

La participación puede verse limitada por factores pedagógicos y emocionales. La timidez, el miedo al error y la inseguridad para hablar en público reducen la intervención oral, mientras que la escasa adaptación de actividades puede afectar a estudiantes con ritmos o necesidades diferentes. El docente cumple una función central al establecer normas de respeto, ofrecer apoyos graduados y reconocer el error como parte del aprendizaje. La literatura sobre inclusión destaca que la participación social y académica depende de oportunidades estructuradas y de un clima relacional seguro (Fernández-Batanero et al., 2022; Wang et al., 2023).

Contexto educativo ecuatoriano

El sistema educativo ecuatoriano reconoce la inclusión, la equidad y la atención a necesidades educativas específicas como principios de actuación. (Geovanny et al., 2023) El reto operativo consiste en trasladar estos principios a prácticas sostenidas dentro del aula. En este sentido, el análisis institucional de estrategias, barreras y participación resulta útil para identificar áreas de mejora vinculadas con adaptaciones, recursos, acompañamiento y formación docente (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021; Vera Franco et al., 2025).

MATERIAL Y MÉTODOS

Enfoque y diseño

Se desarrolló un estudio de enfoque mixto, descriptivo, no experimental y transversal. El componente cuantitativo caracterizó frecuencias y porcentajes de estrategias y participación; el componente cualitativo organizó las entrevistas docentes en categorías temáticas. (Zumba Novay et al., 2026) La integración se realizó mediante triangulación descriptiva entre percepción estudiantil, observación de aula y evidencia cualitativa. El diseño no permite inferir relaciones causales ni efectos de las estrategias sobre la participación.

Contexto, población y muestra

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Riobamba. La muestra cuantitativa estuvo conformada por 60 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Del total, 32 fueron mujeres (53,3 %) y 28 hombres (46,7 %); 15 estudiantes tenían entre 10 y 12 años (25,0 %), 30 entre 13 y 15 años (50,0 %) y 15 tenían 16 años o más (25,0 %). Treinta y cinco pertenecían a Básica Superior (58,3 %) y 25 a Bachillerato (41,7 %). Las entrevistas docentes se emplearon como fuente cualitativa complementaria; sus respuestas se analizaron por categorías y no como estimaciones de frecuencia.

Tabla 1.

Características de los estudiantes participantes

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Masculino	28	46,7
Sexo	Femenino	32	53,3
Edad	10–12 años	15	25,0
Edad	13–15 años	30	50,0
Edad	16 años o más	15	25,0
Nivel educativo	Básica Superior	35	58,3
Nivel educativo	Bachillerato	25	41,7

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

Técnicas e instrumentos

Se utilizaron tres fuentes de información: a) encuesta a estudiantes para registrar frecuencia de estrategias inclusivas y percepción de condiciones de participación; b) ficha de observación para valorar participación oral, trabajo en equipo, interacción, atención, uso de materiales e inclusión de estudiantes con dificultad; y c) entrevistas docentes para identificar estrategias utilizadas, barreras, recursos, adaptaciones, rol docente y necesidades de mejora. Los instrumentos se emplearon con finalidad diagnóstica y descriptiva. (Lucía & Meneses, 2024)

Variables y dimensiones

La variable pedagógica se operacionalizó mediante seis estrategias: trabajo colaborativo, recursos visuales, adaptación de actividades, participación guiada, tecnología educativa y evaluación flexible. La participación estudiantil se examinó mediante actividades grupales, expresión de ideas, formulación de preguntas, colaboración, interés por aprender y cumplimiento de actividades. La observación y las entrevistas se utilizaron para complementar la interpretación de estas dimensiones.

Procedimiento

La información se organizó en matrices de datos. Las respuestas de estudiantes y los registros de observación se tabularon por categoría; posteriormente se calcularon frecuencias y porcentajes y se generaron gráficos en MATLAB. Las entrevistas docentes se agruparon en categorías temáticas. En una fase de integración se compararon patrones coincidentes y divergentes entre encuesta, observación y entrevistas.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo fue descriptivo. Se calcularon frecuencias, porcentajes por ítem y promedios porcentuales por bloque de indicadores. Para la aplicación de estrategias se calculó, de forma complementaria, el porcentaje de respuestas positivas definido como la suma de las categorías “Siempre” y “Casi siempre”. No se aplicaron pruebas inferenciales, porque la muestra fue de conveniencia y la base disponible se encuentra agregada por ítem, sin estructura individual necesaria para estimar asociaciones ajustadas. El componente cualitativo se analizó mediante categorías temáticas y se integró con los hallazgos cuantitativos por triangulación descriptiva.

Consideraciones éticas

El tratamiento de la información respetó confidencialidad, consentimiento informado y uso académico de los datos. Los resultados se presentan de manera agregada y no identifican a estudiantes de forma individual. La interpretación evita etiquetas sobre capacidades o dificultades y se orienta a identificar condiciones pedagógicas susceptibles de mejora.

RESULTADOS

Aplicación de estrategias inclusivas

La aplicación de estrategias mostró una tendencia favorable. La participación guiada y el trabajo colaborativo registraron 80,0 % de respuestas en “Siempre” o “Casi siempre”. Los recursos visuales alcanzaron 78,3 %, la adaptación de actividades 70,0 %, la tecnología educativa 68,3 % y la evaluación flexible 66,7 %. Al considerar todos los ítems del bloque, 73,9 % de las respuestas se concentró en las dos categorías de mayor frecuencia, lo que indica una presencia regular de prácticas inclusivas, aunque con menor consolidación de la adaptación, la tecnología y la evaluación flexible.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

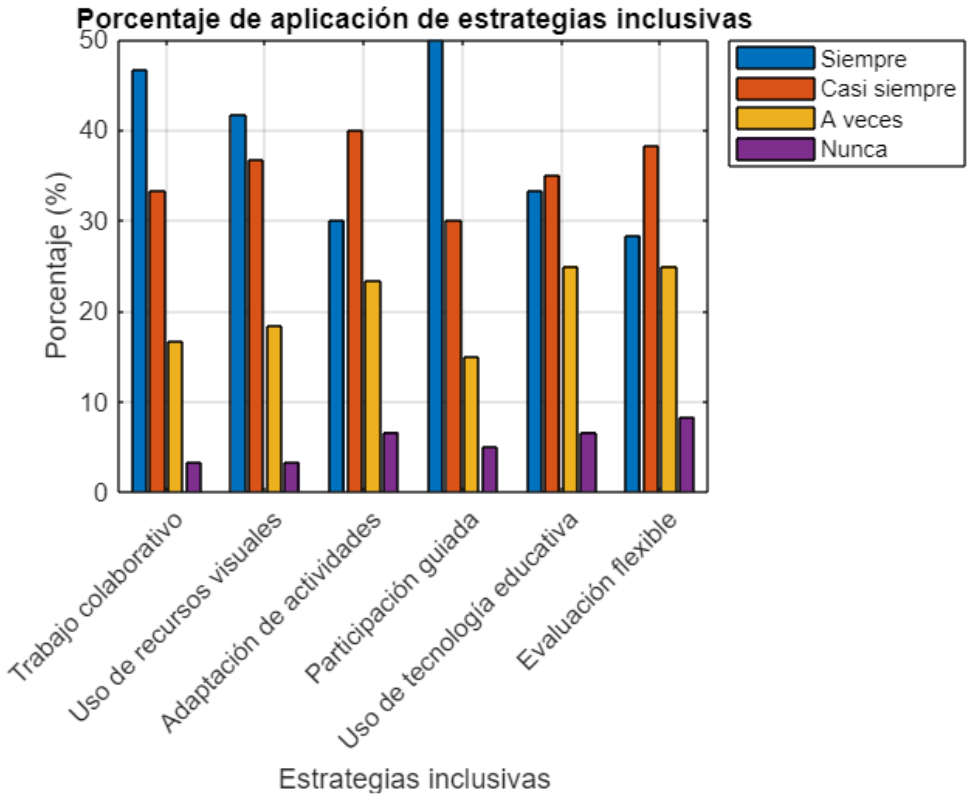
Tabla 2.

Frecuencia de aplicación de estrategias inclusivas

Estrategia	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Siempre + casi siempre (%)
Trabajo colaborativo	28	20	10	2	80,0
Uso de recursos visuales	25	22	11	2	78,3
Adaptación de actividades	18	24	14	4	70,0
Participación guiada	30	18	9	3	80,0
Uso de tecnología educativa	20	21	15	4	68,3
Evaluación flexible	17	23	15	5	66,7

Figura 1.

Porcentaje de aplicación de estrategias inclusivas.



Nota. *Se conserva la visualización original procesada en MATLAB; los porcentajes proceden de n = 60 estudiantes.*

Nivel de participación estudiantil

El promedio de respuestas ubicadas en nivel alto fue 54,2 %, frente a 35,0 % en nivel medio y 10,8 % en nivel bajo. Los valores altos se concentraron en el cumplimiento de actividades asignadas (66,7 %), la colaboración con compañeros (63,3 %) y la participación en actividades grupales (58,3 %). La expresión de ideas alcanzó 43,3 % en nivel alto y la formulación de preguntas al docente 36,7 %, indicador que presentó la menor proporción alta y la mayor presencia relativa en niveles medio y bajo.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

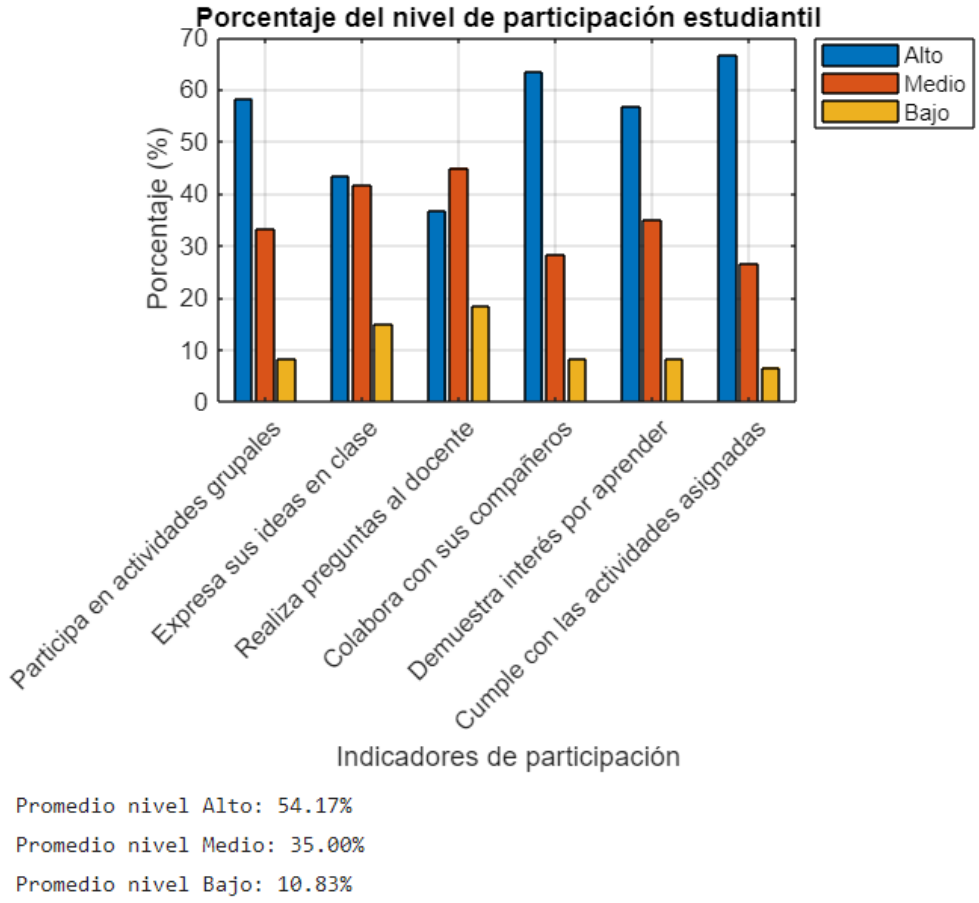
Tabla 3.

Nivel de participación estudiantil por indicador

Indicador	Alto	Medio	Bajo	Alto (%)
Participa en actividades grupales	35	20	5	58,3
Expresa sus ideas en clase	26	25	9	43,3
Realiza preguntas al docente	22	27	11	36,7
Colabora con sus compañeros	38	17	5	63,3
Demuestra interés por aprender	34	21	5	56,7
Cumple con las actividades asignadas	40	16	4	66,7

Figura 2.

Distribución porcentual del nivel de participación estudiantil.



Nota. *El promedio de nivel alto fue 54,2 %, medio 35,0 % y bajo 10,8 %.*

Percepción de los estudiantes

La encuesta mostró una percepción mayoritariamente favorable de las prácticas inclusivas. El 80,0 % indicó que se utilizan actividades grupales y el 70,0 % que el docente promueve la participación de todos. El 66,7 % señaló uso de recursos visuales o tecnológicos y 65,0 % consideró que las actividades permiten participar a todos. Los porcentajes fueron menores en respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje (60,0 %) y seguridad para participar en clase (56,7 %). En promedio, 66,4 % de las respuestas del bloque correspondió a “Sí”, 22,8 % a “A veces” y 10,8 % a “No”.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

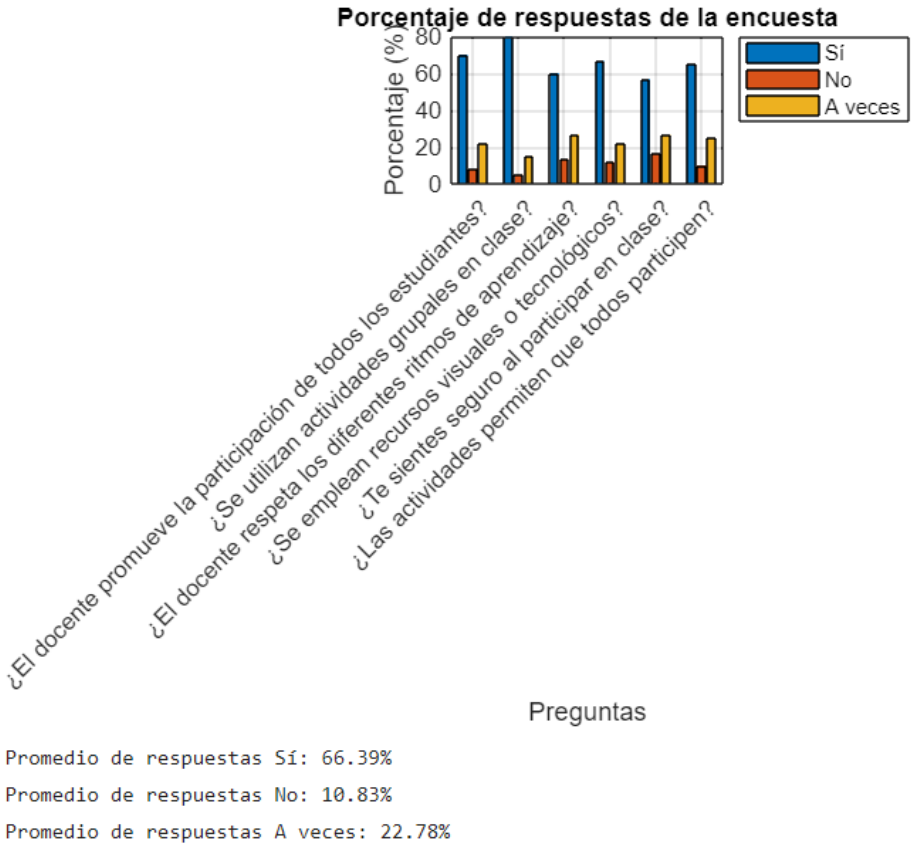
Tabla 4.

Respuestas de la encuesta a estudiantes

Pregunta	Sí	No	A veces	Sí (%)
¿El docente promueve la participación de todos los estudiantes?	42	5	13	70,0
¿Se utilizan actividades grupales en clase?	48	3	9	80,0
¿El docente respeta los diferentes ritmos de aprendizaje?	36	8	16	60,0
¿Se emplean recursos visuales o tecnológicos?	40	7	13	66,7
¿Te sientes seguro al participar en clase?	34	10	16	56,7
¿Las actividades permiten que todos participen?	39	6	15	65,0

Figura 3.

Porcentaje de respuestas de la encuesta a estudiantes.



Nota. *La seguridad para participar y el respeto a ritmos de aprendizaje concentran las mayores respuestas "A veces" dentro del bloque.*

Observación del aula

La observación mostró mayor frecuencia alta en trabajo en equipo (66,7 %) e interacción con compañeros (61,7 %). La atención durante la clase alcanzó 55,0 % y el uso de materiales de apoyo 50,0 %. La inclusión de estudiantes con dificultad registró 46,7 % en frecuencia alta y la participación oral 40,0 %. El promedio del bloque fue 53,3 % en frecuencia alta, 35,3 % en media y 11,4 % en baja. Estos datos coinciden con la encuesta en señalar una participación más sólida en dinámicas cooperativas que en intervención oral espontánea.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

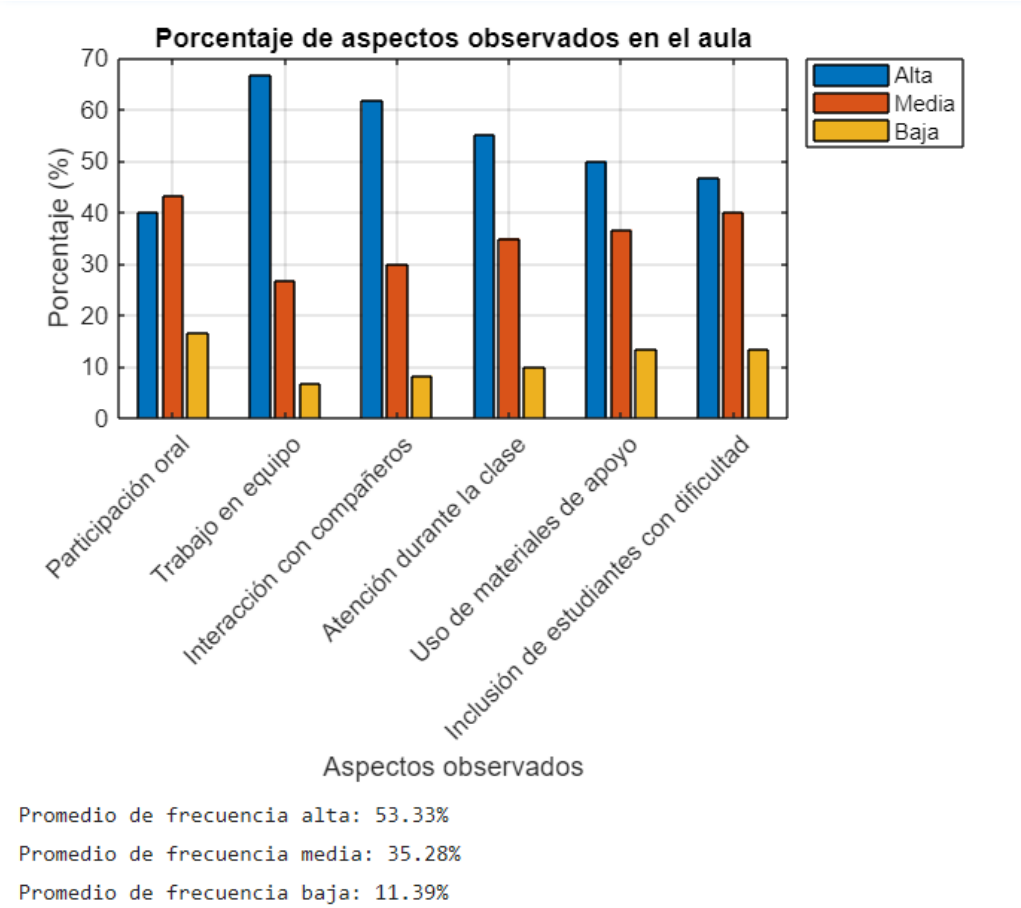
Tabla 5.

Resultados de la ficha de observación

Aspecto observado	Alta	Media	Baja	Alta (%)
Participación oral	24	26	10	40,0
Trabajo en equipo	40	16	4	66,7
Interacción con compañeros	37	18	5	61,7
Atención durante la clase	33	21	6	55,0
Uso de materiales de apoyo	30	22	8	50,0
Inclusión de estudiantes con dificultad	28	24	8	46,7

Figura 4.

Porcentaje de aspectos observados en el aula.



Nota. *El trabajo en equipo y la interacción entre compañeros muestran los valores más altos; la participación oral presenta el valor alto más bajo.*

Hallazgos cualitativos de las entrevistas docentes

Las entrevistas docentes identificaron seis categorías. Las estrategias más mencionadas fueron trabajo colaborativo, recursos visuales y participación guiada. Como barreras se señalaron timidez, miedo al error y diferencias en los ritmos de aprendizaje. Los recursos disponibles incluyeron pizarra, material impreso, videos y recursos digitales básicos. Las adaptaciones consistieron en ajustes de actividades y apoyo individual, aunque se reconoció una aplicación no siempre sistemática. El rol docente se vinculó con motivar, orientar y generar confianza, mientras las necesidades de mejora se concentraron en capacitación y ampliación de recursos tecnológicos.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

Tabla 6.

Categorías cualitativas derivadas de entrevistas docentes

Categoría	Respuesta principal	Interpretación descriptiva
Estrategias utilizadas	Trabajo colaborativo, recursos visuales y participación guiada	Prácticas orientadas a interacción y apoyo
Barreras	Timidez, miedo al error y diferencias en ritmos	El clima emocional y la diversidad de ritmos condicionan la intervención
Recursos	Pizarra, material impreso, videos y recursos digitales básicos	Disponibilidad existente, con necesidad de mayor variedad
Adaptaciones pedagógicas	Ajuste de actividades y apoyo individual	Aplicación útil, pero no siempre sistemática
Rol docente	Motivar, orientar y generar confianza	Función mediadora en la participación
Necesidades de mejora	Capacitación docente y más recursos tecnológicos	Fortalecimiento de formación y condiciones de apoyo

Triangulación descriptiva de resultados

La integración de las tres fuentes mostró convergencia en cuatro hallazgos. Primero, las dinámicas cooperativas presentaron alta frecuencia de uso y altos niveles de participación observada. Segundo, los recursos visuales aparecieron como práctica frecuente y se asociaron cualitativamente con mayor atención y comprensión. Tercero, la seguridad para participar fue menos favorable que la presencia de estrategias, lo que coincide con la identificación docente de timidez y miedo al error. Cuarto, las adaptaciones, la tecnología y la evaluación flexible estuvieron presentes, pero con menor regularidad que el trabajo colaborativo y la participación guiada. Esta triangulación fortalece la interpretación descriptiva, sin convertir la convergencia en evidencia causal.

Tabla 7.

Síntesis de triangulación entre fuentes

Hallazgo	Encuesta/estrategias	Observación	Entrevistas docentes
Cooperación	Trabajo colaborativo: 80,0 % frecuente; actividades grupales: 80,0 % "Sí"	Trabajo en equipo: 66,7 % alto; interacción: 61,7 % alto	Trabajo colaborativo entre estrategias más utilizadas
Apoyos visuales	Recursos visuales: 78,3 % frecuente; uso visual/tecnológico: 66,7 % "Sí"	Atención: 55,0 % alta; materiales de apoyo: 50,0 % alta	Recursos visuales señalados como práctica habitual
Seguridad para intervenir	56,7 % se siente seguro; 26,7 % responde "A veces"	Participación oral: 40,0 % alta	Timidez y miedo al error como barreras
Adaptación y flexibilidad	Adaptación: 70,0 % frecuente; evaluación flexible: 66,7 %	Inclusión de estudiantes con dificultad: 46,7 % alta	Adaptaciones útiles, pero no siempre sistemáticas

DISCUSIÓN

Interpretación de los principales hallazgos

El patrón general indica que la participación estudiantil es más favorable en situaciones estructuradas de cooperación que en formas de intervención oral espontánea. El trabajo colaborativo y la participación guiada alcanzaron 80,0 % de aplicación frecuente, mientras la observación registró 66,7 % de frecuencia alta en trabajo en equipo y 61,7 % en

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

interacción con compañeros. En contraste, la participación oral alcanzó 40,0 % en frecuencia alta y solo 56,7 % de estudiantes declaró sentirse seguro al participar. Esta diferencia sugiere que disponer de estrategias inclusivas no elimina por sí mismo las barreras emocionales asociadas con exposición pública, error o confianza.

Los recursos visuales constituyeron otra fortaleza. Su aplicación frecuente alcanzó 78,3 % y dos tercios de los estudiantes reportaron uso de recursos visuales o tecnológicos. La observación mostró valores favorables de atención y uso de materiales. Estos resultados son coherentes con enfoques que promueven diversificación de recursos y formas de representación para ampliar el acceso al aprendizaje (Navas-Bonilla et al., 2025; Hazan-Liran et al., 2025).

Las estrategias con menor regularidad relativa fueron evaluación flexible, tecnología educativa y adaptación de actividades. Aunque sus porcentajes de aplicación frecuente superaron dos tercios, los registros cualitativos indicaron necesidad de mayor sistematicidad, variedad de recursos y capacitación. Esta convergencia resulta relevante porque la inclusión exige continuidad y no únicamente acciones ocasionales. Las adaptaciones adquieren valor cuando responden a necesidades concretas sin reducir expectativas ni separar al estudiante de las experiencias comunes de aprendizaje.

Comparación con la evidencia disponible

Los resultados coinciden con literatura que vincula aprendizaje activo y trabajo cooperativo con mayores oportunidades de interacción y éxito académico (Bächtold et al., 2025). La importancia del clima relacional y de la participación social es consistente con revisiones sobre inclusión que subrayan la necesidad de crear oportunidades explícitas de interacción para estudiantes con necesidades diversas (Wang et al., 2023). Del mismo modo, la relevancia de recursos accesibles y actitudes docentes favorables coincide con estudios recientes sobre prácticas y condiciones de inclusión (Fernández-Batanero et al., 2022; Hazan-Liran et al., 2025; Teixeira et al., 2025; Sobeck et al., 2026).

La contribución específica del presente estudio se encuentra en la integración de tres fuentes dentro de un diagnóstico institucional. La encuesta muestra percepción, la observación registra conductas y las entrevistas aportan explicación contextual. La coincidencia entre ellas fortalece la plausibilidad de los hallazgos, pero no reemplaza un diseño experimental o longitudinal. En consecuencia, expresiones como “mejora”, “efecto” o “impacto” deben interpretarse como hipótesis pedagógicas para estudios posteriores y no como relaciones causales demostradas.

Implicaciones educativas

Los resultados sugieren cuatro prioridades de intervención institucional. La primera es mantener y sistematizar trabajo colaborativo y participación guiada. La segunda consiste en fortalecer la participación oral mediante preguntas de baja exposición, tiempos de preparación, respuestas en pares antes de plenaria y normas explícitas de respeto al error. La tercera es ampliar adaptaciones y evaluación flexible con criterios comunes entre docentes. La cuarta es fortalecer la formación para integrar recursos tecnológicos con intencionalidad pedagógica y accesibilidad. Estas acciones deben orientarse a ampliar oportunidades de participación, no a etiquetar a estudiantes con menor intervención (Sonia Garay Acosta, 2026; Zumba Novay et al., 2023).

Limitaciones del estudio

Los resultados deben interpretarse dentro de cuatro limitaciones. Primero, la muestra fue no probabilística y corresponde a una sola institución, por lo que no representa al conjunto del sistema educativo ecuatoriano. Segundo, el diseño transversal describe un momento específico y no permite establecer cambios a lo largo del tiempo. Tercero, la base disponible se encuentra agregada por ítem, lo que impide estimar asociaciones individuales entre exposición a estrategias y nivel de participación. Cuarto, el documento disponible no reporta indicadores psicométricos de los

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

instrumentos ni un tamaño muestral docente susceptible de análisis cuantitativo. Por ello, el estudio debe considerarse un diagnóstico institucional mixto de alcance descriptivo. Investigaciones futuras deberían utilizar instrumentos validados, muestras multisitio, datos individuales y diseños longitudinales o cuasiexperimentales.

CONCLUSIONES

El estudio identificó una presencia regular de estrategias inclusivas y un patrón de participación estudiantil predominantemente alto o medio. La participación guiada y el trabajo colaborativo fueron las estrategias de aplicación más frecuente, mientras que el cumplimiento de actividades, la colaboración entre compañeros y la participación grupal concentraron los mayores niveles altos.

La triangulación entre encuesta, observación e entrevistas mostró una diferencia relevante entre participación cooperativa y participación oral. El trabajo en equipo presentó resultados favorables, pero la seguridad para intervenir y la formulación de preguntas mostraron mayor margen de mejora. Las barreras cualitativas de timidez y miedo al error ayudan a contextualizar esta diferencia.

Las adaptaciones pedagógicas, la tecnología educativa y la evaluación flexible estuvieron presentes, aunque con menor regularidad que las estrategias cooperativas y guiadas. Su fortalecimiento requiere planificación sistemática, formación docente y disponibilidad de recursos accesibles.

Los resultados no permiten afirmar que las estrategias inclusivas causen una mejora de la participación. Su aporte radica en mostrar una convergencia descriptiva entre prácticas pedagógicas, percepción estudiantil, observación y discurso docente. Esta evidencia puede orientar decisiones institucionales y servir como base para estudios posteriores con diseños longitudinales, instrumentos validados y muestras más amplias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bächtold, M., Barbe Asensio, D., Papet, J., & Ngoua Ondo, A. (2025). Active learning in authentic conditions has a positive effect on first-year student success. Higher Education Research and Development. https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2586686

Bonilla-Jurado, D., Zumba, E., Lucio-Quintana, A., Yerbabuena-Torres, C., Ramírez-Casco, A., & Guevara, C. (2024). Advancing University Education: Exploring the Benefits of Education for Sustainable Development. Sustainability (Switzerland), 16(17), 7847. https://doi.org/10.3390/SU16177847/S1

Educativa, P., Ciencias Humanas, en, & Geovanny Zumba-Novay, E. I. (2022). Desarrollo de competencias digitales en la educación superior a través de entornos virtuales: Revisión de casos en la educación superior ecuatoriana. Polo Del Conocimiento, 7(11), 1385–1399. https://doi.org/10.23857/pc.v7i11.4930

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(19), 11918. https://doi.org/10.3390/IJERPH191911918

Geovanny, E., Novay, Z., Janeth, F., Espinoza, M., Morocho, J. A., Docente, P., Pedro, U. E., Maldonado, V., Jhuliana, C., & Robles, P. (2023). El aula como espacio de negociación y conflicto y los estilos de aprendizaje en alumnos de Educación Básica. Revista Imaginario Social, 6(2). https://doi.org/10.59155/IS.V6I2.106

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

Guerra Iglesias, S., Isaac Martínez, R., & Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998

Hazan-Liran, B., Arslan, M., & Karni-Vizer, N. (2025). Bridging cultures: examining teachers' attitudes towards inclusion in Jewish and Arab education systems in Israel. European Journal of Special Needs Education. https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2533589

Javier, F., Ortiz, R., & Ortiz, R. (2026). Estrategias inclusivas que despiertan la participación y la motivación en el aula de aprendizaje. Revista Scientific, 11(39), 30–42. https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2026.11.39.2.30-42

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Lucía, A., & Meneses, T. (2024). Technological tools in the development of abilities and skills in the subject of Entrepreneurship and Management. https://orcid.org/0000-0003-3942-9798

Navas-Bonilla, C. del R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. Frontiers in Education, 10, 1527851. https://doi.org/10.3389/FEDUC.2025.1527851

Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. ALTERIDAD. Revista de Educación, 14(2), 184–194. https://doi.org/10.17163/ALT.V14N2.2019.03

Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions. Education Sciences, 15(5), 518. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI15050518

Rosillo Solano, J. D., Raúl Marcelo, R. M., García Aldaz, J. B., & Barragán Velasco, G. B. (2025). Estrategias inclusivas en la enseñanza: análisis de la eficacia de las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. https://doi.org/10.5281/zenodo.15177182

Sobeck, E. E., Tapp, M. C., Walker, V. L., Douglas, S. N., & Reilly, A. M. (2026). A Mixed-Methods Study of Paraeducators' Experiences Supporting Students' Behavioral Needs. Journal of Special Education. https://doi.org/10.1177/00224669261438801

Sonia Garay Acosta, A. (2026). Incidencia de estrategias lúdicas con enfoque inclusivo en la participación estudiantil en postprimaria rural. Ibero Ciencias, 5(2), 1826–1842. https://doi.org/10.63371/IC.V5.N2.A1111

Teixeira, J., Vilhena, E., Corredeira, R., & Bastos, T. (2025). Revalidating the Portuguese version of the SE-PETE-D Questionnaire: evidence from a large sample of in-service physical education teachers. International Journal of Inclusive Education. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2514141

UNESCO International. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Vera Franco, K. G., Bustamante Rubio, J. L., Martínez Carranza, L. V., Morán Espinoza, G. E., & Haro Solís, A. C. (2025). La inclusión educativa en la educación básica y bachillerato: buenas prácticas para atender la diversidad. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 8009–8022. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15507

Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2023). Social participation for students with special needs in inclusive schools: a scoping review. International Journal of Developmental Disabilities, 71(5), 643.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.144

https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2277602

Zumba Novay, E. G., Montes Espinoza, F. J., Morocho Pintag, J. A., & Peña Robles, C. J. (2023). El aula como espacio de negociación y conflicto y los estilos de aprendizaje en alumnos de Educación Básica. Imaginario Social, 6(2), 5. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9344708

Zumba, E. (2024). Comunicación - Educación - Innovación Zumba. moz-extension://783228d4-4bfe-438d-be39-8b63dc969b5e/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fpublicaciones.espoch.edu.ec%2Fdocs%2Fbooks%2F2024-04-10-160520-Comunicacion%2520educacio%25CC%2581n%2520innovacio%25CC%2581n%2520Zumba.pdf

Zumba Novay, E. G., Quinchuela Llamuca, V. S., Huaraca Morocho, B. C., & Huaraca Morocho, E. F. (2026). Eficacia de la educación híbrida en comparación con la presencial y la virtual. ASCE MAGAZINE, 5(1), 2542–2561. https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.713