

Inclusión educativa en aulas numerosas: desafíos docentes y necesidad de apoyo especializado para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas

Educational inclusion in large classrooms: teaching challenges and the need for specialized support for students with specific educational needs

Gabriela Alcívar Ríos¹, Cristhian Lascano Quispe², Elizabeth Franco Larrea³, Sandy Macías De la A⁴, Franklin Panchana Saona⁵ y Juan Domínguez Lainez⁶

¹ Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, cisnealcivar.r@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-5578-0341>, Ecuador

² Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, lascanocristhian@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-0357-8211>, Ecuador

³ Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, elizabeth.ester.1986@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-5294-8421>, Ecuador

⁴ Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, sandy_macias@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7305-6441>, Ecuador

⁵ Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, fabianpanchana0377@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6090-2014>, Ecuador

⁶ Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, juandominguezl@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2437-9495>, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 25-04-2026

Revisado 27-04-2026

Aceptado 01-07-2026

Palabras Clave:

Inclusión Educativa
Aulas Numerosas
Necesidades Educativas
Apoyo especializado
Labor Docente

Keywords:

Inclusive Education
Overcrowded Classrooms
Specific Educational Needs
Specialized Support
Teaching Practice

RESUMEN

La inclusión educativa en aulas numerosas representa un desafío significativo para los docentes, especialmente cuando deben atender a estudiantes con necesidades educativas específicas sin contar con apoyo especializado suficiente. El presente artículo tuvo como objetivo analizar los retos que enfrenta el profesorado en contextos de alta matrícula y fundamentar la necesidad de acompañamiento pedagógico especializado para garantizar una inclusión efectiva. Se desarrolló un estudio teórico con enfoque cualitativo-interpretativo, basado en el análisis conceptual, la revisión crítica de literatura científica, documentos normativos y experiencias previas relacionadas con educación inclusiva, sobrecarga docente y apoyo especializado. Los resultados evidencian una brecha entre la inclusión declarada en los marcos normativos y las condiciones reales de implementación en el aula. Asimismo, se identificó que las aulas con más de cuarenta estudiantes limitan la atención individualizada, aumentan la carga pedagógica y dificultan la aplicación de adaptaciones pertinentes. Se concluye que la inclusión no puede depender únicamente del esfuerzo individual del docente, sino que requiere corresponsabilidad institucional, recursos humanos adecuados y figuras de apoyo como el docente de apoyo a la inclusión o el docente sombra.

ABSTRACT

Inclusive education in overcrowded classrooms represents a significant challenge for teachers, especially when they must support students with specific educational needs without sufficient specialized assistance. This article aimed to analyze the challenges faced by teachers in high-enrollment classroom contexts and to justify the need for specialized pedagogical support to ensure effective inclusion. A theoretical study with a qualitative-interpretive approach was conducted, based on conceptual analysis, critical review of scientific literature, normative documents, and previous experiences related to inclusive education, teacher workload, and specialized support. The findings reveal a gap between inclusion as stated in educational policies and the actual conditions for its implementation in the classroom. Likewise, classrooms with more than forty students were identified as limiting individualized attention, increasing pedagogical workload, and hindering the application of relevant adaptations. The study concludes that inclusion cannot depend solely on the individual effort of teachers; rather, it requires institutional co-responsibility, adequate human resources, and support figures such as inclusion support teachers or shadow teachers.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios fundamentales de los sistemas escolares contemporáneos, al promover el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sin discriminación (Ainscow, 2020). Desde esta perspectiva, la diversidad en el aula no debe entenderse como una dificultad en sí misma, sino como una característica inherente de los contextos educativos que exige respuestas pedagógicas flexibles, equitativas y contextualizadas. Organismos internacionales como UNICEF sostienen que la educación inclusiva implica que todos los estudiantes aprendan juntos en entornos que los reciban, los apoyen y respondan a sus distintas capacidades y necesidades, mientras que la UNESCO insiste en que los sistemas educativos deben garantizar condiciones reales para que esa inclusión no se limite al plano normativo, sino que se traduzca en prácticas concretas de enseñanza y acompañamiento (Ainscow, 2025; Ramírez-Solórzano & Herrera-Navas, 2024).

No obstante, el ideal de inclusión suele enfrentarse a tensiones importantes en la práctica escolar cotidiana, especialmente en contextos donde el número de estudiantes por aula es elevado. Las aulas numerosas reducen las posibilidades de interacción individualizada, complican la gestión pedagógica y aumentan la carga laboral del profesorado, particularmente cuando este debe responder simultáneamente a ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje heterogéneos. La evidencia internacional muestra que el tamaño del grupo incide en la calidad de la interacción en el aula y en la posibilidad de desarrollar una enseñanza más personalizada; de hecho, investigaciones sobre reducción del tamaño de clase han reportado que los docentes perciben cargas de trabajo más manejables y mayores oportunidades para ofrecer instrucción individualizada cuando los grupos son más pequeños (Laitsch et al., 2021; Sellar & Lingard, 2013).

Esta realidad adquiere una complejidad mayor cuando en aulas con alta matrícula se escolariza a estudiantes con necesidades educativas específicas, asociadas o no a la discapacidad, que requieren apoyos, ajustes metodológicos, seguimiento diferenciado y, en muchos casos, adaptaciones curriculares. La OECD ha advertido que las aulas son cada vez más diversas y que la construcción de capacidades docentes para la enseñanza inclusiva constituye un eje central de política educativa, lo que implica no solo formación, sino también disponibilidad de apoyos institucionales y recursos especializados (Organización Internacional del Trabajo & UNESCO, 2016). En la misma línea, la UNESCO ha señalado que la escasez de docentes y la sobrecarga profesional repercuten en el tamaño de las clases, en la posibilidad de atender la diversidad y en la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes (UNESCO & Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030, 2025).

En el caso ecuatoriano, el marco normativo reconoce de manera explícita el principio de equidad e inclusión como garantía de acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo, así como la obligación estatal de eliminar barreras para el aprendizaje de las personas con necesidades educativas específicas (Ordoñez et al., 2025). La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que la educación debe desarrollar una cultura escolar incluyente basada en la equidad y la erradicación de toda forma de discriminación, y dispone que las necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso y la trayectoria escolar del estudiantado (*Ley-Organica-Reformatoria-a-La-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial*, 2025.). Asimismo, la normativa reciente señala que las instituciones educativas deben contar con docentes de apoyo a la inclusión para acompañar a los maestros de aula en el desarrollo de estrategias diversificadas, metodologías y adaptaciones curriculares individuales, además de contemplar, en ciertos casos, la figura del profesional docente de apoyo externo como servicio complementario vinculado al acompañamiento pedagógico (Lascano Quispe et al., 2025; Ministerio de Educación, 2024.). Bajo este marco, la presencia de profesionales de apoyo no debe interpretarse como una sustitución del docente titular, sino como parte de una red de corresponsabilidad orientada a fortalecer los procesos de inclusión. El Ministerio de Educación del Ecuador ha precisado que los Docentes de Apoyo a la Inclusión brindan acompañamiento pedagógico a la comunidad educativa, con énfasis en los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, mediante el desarrollo de metodologías y estrategias diversificadas y específicas (Fonseca et al., 2020).

Sin embargo, en numerosos escenarios escolares persiste una brecha entre el discurso de la inclusión y las condiciones reales de trabajo docente. Cuando un profesor atiende cursos con más de 40 estudiantes y, además, debe responder sin apoyo suficiente a necesidades educativas específicas dentro del aula regular, se generan tensiones en la distribución del tiempo pedagógico, en la atención al grupo completo, en la evaluación diferenciada y en la implementación efectiva de estrategias inclusivas. En este sentido, la literatura sobre personal de apoyo al aprendizaje sugiere que estos profesionales pueden contribuir positivamente al trabajo docente y al aprendizaje estudiantil, aunque su impacto depende de una adecuada formación, definición de funciones y articulación con la práctica del aula (Sharma et al., 2016).

A partir de esta problemática, el presente artículo analiza los desafíos que enfrentan los docentes en aulas numerosas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas, así como la necesidad de apoyo especializado para favorecer una inclusión educativa más efectiva. El estudio parte de la premisa de que la inclusión no puede sostenerse únicamente en la buena voluntad del profesorado, sino que requiere condiciones organizativas, normativas y pedagógicas que hagan posible una atención de calidad para todos los estudiantes, sin que ello implique la sobrecarga del docente ni la desatención del grupo en su conjunto.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio y enfoque metodológico

El presente artículo se desarrolla como un estudio teórico de enfoque cualitativo-interpretativo, centrado en el análisis conceptual y crítico de la inclusión educativa en aulas numerosas, con especial atención a los desafíos que enfrentan los docentes al atender estudiantes con necesidades educativas específicas y a la necesidad de apoyo especializado dentro del aula regular (de Franco & Solórzano, 2020; Toro, 2003). Al tratarse de una investigación teórica, no se orienta a la medición estadística de variables ni a la aplicación de instrumentos empíricos directos, sino a la comprensión, interpretación y problematización de categorías educativas relevantes, tales como inclusión, necesidades educativas específicas, sobrecarga docente, tiempo pedagógico, apoyo especializado y corresponsabilidad institucional (Quesada, 2013).

En este sentido, el estudio parte de la premisa de que la inclusión educativa requiere algo más que voluntad profesional: necesita recursos, formación, acompañamiento, organización institucional y políticas educativas coherentes con la diversidad del aula.

El artículo se ubica dentro de los estudios de carácter documental, reflexivo y argumentativo, cuyo propósito es analizar críticamente la relación entre el tamaño del aula, la atención a la diversidad y la necesidad de figuras de apoyo pedagógico, como el docente de apoyo a la inclusión o el docente sombra, según la denominación empleada en distintos contextos educativos.

Clarificación del tipo de análisis teórico

El estudio se fundamenta en tres niveles de análisis teórico: análisis conceptual, revisión crítica y síntesis de la literatura científica, y análisis crítico de teorías existentes.

En primer lugar, el análisis conceptual permitió delimitar las principales categorías del estudio. Se examinaron los conceptos de inclusión educativa, necesidades educativas específicas, aula numerosa, apoyo especializado, docente sombra, docente de apoyo a la inclusión, adaptación curricular y gestión pedagógica del aula. Esta clarificación fue necesaria para evitar interpretaciones reduccionistas que sitúen la dificultad en el estudiante con necesidades educativas específicas, cuando el verdadero problema se relaciona con la ausencia de condiciones institucionales suficientes para garantizar una inclusión efectiva.

En segundo lugar, se desarrolló una revisión crítica y síntesis de literatura científica, entendida como un procedimiento metodológico que permite integrar conocimientos previos, identificar tendencias, tensiones y vacíos en la investigación existente. Snyder (2019) sostiene que la revisión de literatura puede constituir una metodología de investigación cuando se realiza de manera rigurosa, sistemática y orientada a construir comprensión teórica sobre un fenómeno determinado (Páramo Reales et al., 2020). En este artículo, dicha revisión no se limita a recopilar antecedentes, sino que busca interpretar críticamente cómo la literatura aborda la inclusión educativa en relación con la carga docente, la diversidad estudiantil y los apoyos especializados.

En tercer lugar, se realizó un análisis crítico de teorías y enfoques existentes sobre educación inclusiva, atención a la diversidad y apoyo pedagógico. Este análisis permitió contrastar el ideal normativo de inclusión con las condiciones prácticas de las aulas numerosas. La OECD ha señalado que los sistemas educativos requieren fortalecer las capacidades docentes para la enseñanza inclusiva, pero también advierte que muchos países aún carecen de marcos integrales que articulen formación, recursos, acompañamiento y evaluación de las prácticas inclusivas (Boeskens et al., n.d.). Esta tensión resulta central para el presente estudio, pues permite cuestionar la idea de que la inclusión depende exclusivamente del esfuerzo individual del docente.

Desarrollo de un modelo teórico contextualizado

A partir del análisis documental y crítico, el estudio propone el desarrollo de un modelo teórico contextualizado para comprender la inclusión educativa en aulas numerosas. Este modelo se construye desde la relación entre cuatro dimensiones principales:

1. Condiciones estructurales del aula.

Incluye el número de estudiantes, la disponibilidad de recursos, la organización del espacio, el tiempo pedagógico y la carga administrativa del docente. Las aulas con más de 40 estudiantes representan

escenarios de alta complejidad pedagógica, donde la atención individualizada se vuelve limitada y la gestión del grupo demanda mayor esfuerzo profesional.

2. Diversidad y necesidades educativas específicas.

Considera la presencia de estudiantes que requieren apoyos diferenciados, adaptaciones curriculares, acompañamiento emocional, estrategias metodológicas específicas o seguimiento individual. Desde una mirada inclusiva, esta diversidad no debe ser entendida como un obstáculo, sino como una condición natural del sistema educativo que exige respuestas pedagógicas organizadas.

3. Rol del docente y sobrecarga pedagógica.

Analiza cómo el docente de aula debe distribuir su tiempo entre la enseñanza al grupo completo, la atención individualizada, la evaluación diferenciada, la planificación inclusiva, la gestión conductual y la comunicación con familias o equipos de apoyo. En ausencia de acompañamiento especializado, estas responsabilidades pueden generar desgaste profesional y afectar la calidad de la atención ofrecida tanto a los estudiantes con necesidades educativas específicas como al resto del grupo.

4. Apoyo especializado y corresponsabilidad institucional.

Incluye la función del docente de apoyo a la inclusión, el docente sombra, los equipos DECE, las UDAI, las familias y la gestión directiva. En Ecuador, el Ministerio de Educación reconoce la figura de los Docentes de Apoyo a la Inclusión como profesionales especializados que brindan acompañamiento pedagógico, estrategias y metodologías a docentes e instituciones educativas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad.

Desde este modelo, la inclusión educativa se comprende como un proceso de corresponsabilidad pedagógica e institucional, no como una tarea individual del docente de aula.

Recolección y análisis de datos documentales

La recolección de información se realizó mediante la búsqueda, selección y análisis de tres tipos de fuentes documentales: literatura científica, documentos normativos y curriculares, e investigaciones y experiencias previas.

La literatura científica permitió identificar aportes teóricos y empíricos sobre inclusión educativa, tamaño de clase, atención a la diversidad, formación docente y apoyo especializado. Se consideraron publicaciones académicas, informes de organismos internacionales y estudios sobre el rol del personal de apoyo en aulas inclusivas.

Los documentos normativos y curriculares fueron analizados con el propósito de contextualizar el estudio en el marco educativo ecuatoriano. Se consideraron lineamientos relacionados con educación inclusiva, necesidades educativas específicas, docentes de apoyo a la inclusión, adaptaciones curriculares y acompañamiento pedagógico.

Las investigaciones y experiencias previas se revisaron para identificar cómo se ha abordado el apoyo especializado en contextos inclusivos. Se incluyeron estudios sobre personal de apoyo al aprendizaje, asistentes pedagógicos, docentes sombra y experiencias de inclusión escolar. La revisión de literatura sobre personal de apoyo evidencia que estos profesionales pueden contribuir al aprendizaje y a la gestión del aula cuando sus funciones están claramente definidas y articuladas con el trabajo del docente titular.

El análisis de la información se desarrolló en tres fases. Primero, se realizó una lectura exploratoria de las fuentes para identificar conceptos clave y relaciones temáticas. Luego, se aplicó una codificación temática centrada en categorías como inclusión, aula numerosa, sobrecarga docente, apoyo especializado, adaptación curricular y corresponsabilidad institucional. Finalmente, se elaboró una síntesis interpretativa, orientada a construir argumentos teóricos y proponer un modelo contextualizado para comprender el problema estudiado.

Justificación del enfoque elegido

El enfoque teórico cualitativo-interpretativo resulta pertinente porque el problema investigado no se limita a una relación causal simple entre número de estudiantes y rendimiento académico, sino que involucra dimensiones pedagógicas, éticas, organizativas y políticas. La inclusión educativa en aulas numerosas constituye un fenómeno complejo, atravesado por condiciones institucionales, discursos normativos, prácticas docentes y disponibilidad de apoyos especializados.

Este enfoque permite analizar críticamente la distancia entre el principio de inclusión y las condiciones reales de implementación. En muchos contextos escolares, el docente debe responder a la diversidad del aula sin contar con suficiente acompañamiento profesional, lo que puede generar tensiones entre la atención individualizada y la enseñanza al grupo completo. Por ello, una metodología teórica permite construir una comprensión profunda del fenómeno y formular una propuesta argumentativa orientada a repensar el apoyo especializado como una necesidad estructural del sistema educativo.

Además, el enfoque elegido permite evitar una mirada instrumental o asistencialista de la inclusión. El propósito no es justificar la separación de los estudiantes con necesidades educativas específicas ni

presentar su atención como una carga, sino evidenciar que la inclusión efectiva requiere condiciones pedagógicas reales.

Consideraciones éticas

Aunque el presente estudio no contempla trabajo de campo con participantes humanos, mantiene criterios éticos propios de la investigación educativa documental. En primer lugar, se evita el uso de un lenguaje estigmatizante hacia los estudiantes con necesidades educativas específicas. La investigación asume una perspectiva de derechos, equidad y dignidad humana, reconociendo que la diversidad estudiantil no constituye un problema, sino una realidad que debe ser atendida mediante políticas, recursos y prácticas pedagógicas inclusivas.

En segundo lugar, el análisis respeta la integridad de las fuentes consultadas mediante una adecuada citación y referencia según normas APA. Las ideas tomadas de documentos científicos, normativos y curriculares son atribuidas a sus autores o instituciones correspondientes, evitando el plagio académico y garantizando transparencia intelectual.

En tercer lugar, el estudio adopta una postura crítica frente a la sobrecarga docente sin culpabilizar a los estudiantes, las familias o los profesores. La investigación plantea que las dificultades de la inclusión en aulas numerosas deben analizarse como un fenómeno estructural, asociado a la organización del sistema educativo, la disponibilidad de recursos humanos, la formación profesional y la corresponsabilidad institucional.

Finalmente, el artículo reconoce que la figura del docente sombra o del docente de apoyo especializado debe ser comprendida desde una perspectiva ética y pedagógica. Su función no debe promover la dependencia, la segregación o el aislamiento del estudiante con necesidades educativas específicas, sino favorecer su participación progresiva, su autonomía y su aprendizaje dentro del aula regular.

Limitaciones del estudio

Una primera limitación del estudio es su carácter teórico-documental, ya que no incorpora entrevistas, encuestas u observaciones directas a docentes, estudiantes o familias. Por tanto, los hallazgos y reflexiones se sustentan en el análisis de literatura científica, documentos normativos y experiencias previas, sin pretender generalizar empíricamente los resultados a todas las instituciones educativas.

Una segunda limitación se relaciona con la diversidad de interpretaciones sobre la figura del docente sombra. En algunos contextos, este término se utiliza para referirse a un acompañante individual del estudiante; en otros, se vincula con asistentes pedagógicos, profesionales externos o docentes de apoyo. Esta variedad conceptual exige cautela al momento de formular conclusiones, pues las funciones, responsabilidades y alcances de esta figura pueden variar según la normativa y las prácticas institucionales. Una tercera limitación corresponde a la disponibilidad y actualización de documentos oficiales y estudios específicos sobre la realidad ecuatoriana. Aunque existen lineamientos sobre docentes de apoyo a la inclusión y atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, todavía se requiere mayor producción investigativa situada sobre cómo estas políticas se implementan en aulas numerosas, especialmente en instituciones fiscales con alta matrícula.

Finalmente, el estudio no pretende ofrecer una solución única ni definitiva al problema de la inclusión en aulas numerosas. Su aporte principal consiste en construir una base teórica y crítica que permita comprender la necesidad de apoyos especializados como parte de una política educativa más amplia, orientada a garantizar una inclusión real, sostenible y pedagógicamente viable.

RESULTADOS

Al tratarse de un estudio teórico-documental con enfoque cualitativo-interpretativo, los resultados no se presentan como datos estadísticos obtenidos mediante encuestas o entrevistas, sino como hallazgos derivados del análisis conceptual, la revisión crítica de literatura científica y el examen de documentos normativos y curriculares. En consecuencia, los resultados se organizan en categorías emergentes que permiten comprender la relación entre aulas numerosas, atención a estudiantes con necesidades educativas específicas y necesidad de apoyo especializado. El análisis permitió identificar cinco hallazgos principales: la tensión entre inclusión normativa e inclusión práctica; la sobrecarga pedagógica del docente en aulas numerosas; la afectación del tiempo pedagógico; la necesidad de apoyo especializado; y la importancia de un modelo corresponsable de inclusión educativa.

Tabla 1: Categorías emergentes del análisis teórico-documental

Categoría de análisis	Hallazgo principal	Evidencia teórica o normativa
Inclusión educativa	La inclusión es reconocida como principio fundamental, pero su aplicación depende de condiciones reales de apoyo.	La UNESCO plantea que la inclusión exige eliminar barreras para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.
Aulas numerosas	La alta matrícula limita la atención individualizada y complejiza la gestión pedagógica.	La OECD señala que la diversidad creciente en las aulas requiere fortalecer capacidades docentes y condiciones institucionales.
Necesidades educativas específicas	Los estudiantes con NEE requieren apoyos, ajustes razonables, adaptaciones y seguimiento pedagógico.	La normativa ecuatoriana reconoce la necesidad de acompañamiento para estudiantes con necesidades educativas específicas.
Sobrecarga docente	El docente asume múltiples funciones simultáneas: enseñanza, adaptación, evaluación, acompañamiento y gestión del aula.	La literatura sobre inclusión advierte que la responsabilidad no puede recaer únicamente en el docente titular.
Apoyo especializado	La presencia de docentes de apoyo a la inclusión o figuras equivalentes contribuye a organizar respuestas pedagógicas más equitativas.	El Ministerio de Educación del Ecuador define a los DAI como profesionales que brindan acompañamiento pedagógico y estrategias diversificadas.

1. Brecha entre inclusión normativa e inclusión práctica

El primer resultado evidencia una brecha entre el reconocimiento normativo de la inclusión educativa y las condiciones reales para su implementación en el aula. La inclusión aparece ampliamente respaldada en discursos internacionales, políticas educativas y documentos institucionales; sin embargo, su aplicación concreta depende de factores como el número de estudiantes por aula, la disponibilidad de recursos humanos, la formación docente y la existencia de acompañamiento especializado.

La UNESCO sostiene que la inclusión educativa implica transformar los sistemas escolares para responder a la diversidad del estudiantado y remover barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. Esta perspectiva supera la idea de que el estudiante debe adaptarse al sistema y plantea, por el contrario, que el sistema educativo debe reorganizarse para atender la diversidad (Escribano & Martínez, 2016).

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación reconoce la función de los Docentes de Apoyo a la Inclusión, quienes brindan acompañamiento pedagógico a la comunidad educativa, con énfasis en estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad. Además, estos profesionales orientan metodologías y estrategias diversificadas para docentes e instituciones educativas. (Ministerio de Educación).

Este hallazgo permite afirmar que el problema no radica en la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas, sino en la insuficiencia de condiciones institucionales para sostener una inclusión efectiva. Dicho de otro modo, la inclusión está escrita en el papel; el reto es que también respire dentro del aula.

2. Sobrecarga pedagógica del docente en aulas numerosas

El segundo resultado muestra que las aulas con alta matrícula generan una sobrecarga pedagógica significativa para el docente. Cuando un profesor atiende grupos superiores a 40 estudiantes y, al mismo tiempo, debe responder a necesidades educativas específicas, se incrementa la complejidad de la planificación, la ejecución de actividades, la evaluación diferenciada y el seguimiento individual.

La OECD advierte que las aulas actuales son cada vez más diversas y que los sistemas educativos necesitan fortalecer la capacidad docente para una enseñanza inclusiva. No obstante, también reconoce que muchos sistemas carecen de marcos integrales para preparar, apoyar y acompañar adecuadamente al profesorado en contextos de diversidad.

Tabla 2: Sobrecarga docente expresada principalmente en cuatro dimensiones:

Dimensión de la sobrecarga	Manifestación en el aula
Pedagógica	Dificultad para adaptar contenidos, actividades y evaluaciones a diferentes ritmos de aprendizaje.
Temporal	Reducción del tiempo disponible para atender al grupo completo y realizar acompañamiento individual.
Emocional	Mayor presión profesional al intentar responder a múltiples necesidades simultáneamente.
Administrativa	Incremento de registros, informes, adaptaciones curriculares y comunicación con familias o equipos de apoyo.

3. Afectación del tiempo pedagógico y de la atención al grupo completo

El tercer resultado se relaciona con la distribución del tiempo pedagógico. En aulas numerosas, el docente debe repartir su atención entre la explicación general, la supervisión de actividades, la resolución de dudas, el control de la disciplina, la evaluación y el acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas específicas.

El análisis permitió identificar que, cuando no existe apoyo especializado, el docente se ve obligado a realizar un acompañamiento más individualizado a determinados estudiantes, lo que puede reducir el tiempo disponible para el resto del grupo. Esta situación no debe interpretarse como una competencia entre estudiantes, sino como una consecuencia de la falta de corresponsabilidad institucional.

Tabla 3: Efectos pedagógicos derivados de la ausencia de apoyo especializado

Situación identificada	Efecto en el docente	Efecto en el grupo
Alta cantidad de estudiantes	Mayor dificultad para monitorear avances individuales.	Menor retroalimentación personalizada.
Presencia de estudiantes con NEE sin apoyo adicional	Mayor demanda de acompañamiento individual.	Posible reducción del tiempo de atención colectiva.
Falta de docentes de apoyo o acompañantes pedagógicos	Sobrecarga en planificación y ejecución de adaptaciones.	Actividades menos diferenciadas.
Escasa articulación institucional	El docente asume responsabilidades que deberían ser compartidas.	Inclusión limitada o dependiente del esfuerzo individual del profesor.

Este hallazgo permite sostener que la falta de apoyo especializado no solo afecta al docente, sino también al conjunto de estudiantes. La inclusión, cuando no cuenta con condiciones suficientes, puede convertirse en una práctica frágil, dependiente de la capacidad individual del profesor para atender múltiples demandas al mismo tiempo.

4. Necesidad de apoyo especializado en el aula regular

El cuarto resultado confirma la necesidad de fortalecer la presencia de apoyo especializado en las aulas regulares. Este apoyo puede manifestarse mediante docentes de apoyo a la inclusión, docentes sombra, asistentes pedagógicos, equipos interdisciplinarios o profesionales externos, siempre que sus funciones estén claramente definidas y articuladas con el docente titular.

La literatura internacional sobre personal de apoyo al aprendizaje señala que estos profesionales pueden contribuir a la inclusión de todos los estudiantes cuando su intervención se coordina adecuadamente con la práctica docente y evita generar aislamiento o dependencia del estudiante acompañado. En Ecuador, el Ministerio de Educación establece que los Docentes de Apoyo a la Inclusión tienen como función brindar estrategias y metodologías pedagógicas a los docentes, así como articular acciones con instituciones educativas, Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión y otros servicios especializados. (Ministerio de Educación). Además, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A señala que el seguimiento y acompañamiento de los ajustes razonables y adaptaciones curriculares debe realizarse con participación de los Docentes de Apoyo a la Inclusión, la UDAI o el Departamento de Inclusión Educativa, según corresponda (Moya et al., 2025).

Tabla 4: Funciones del apoyo especializado en aulas numerosas

Función del apoyo especializado	Contribución al proceso inclusivo
Acompañamiento pedagógico	Apoya al docente en la implementación de estrategias diferenciadas.
Orientación metodológica	Sugiere recursos, actividades y adaptaciones según las necesidades del estudiante.
Seguimiento individual	Permite monitorear avances sin descuidar al grupo completo.
Articulación institucional	Conecta al docente con familias, DECE, UDAI y directivos.
Prevención de la exclusión	Favorece la participación del estudiante dentro del aula regular.

Este resultado evidencia que el apoyo especializado no debe entenderse como un lujo institucional, sino como una condición necesaria para que la inclusión sea viable, especialmente en aulas numerosas.

5. Hacia un modelo corresponsable de inclusión educativa

El quinto resultado permitió construir una propuesta de modelo teórico contextualizado, basado en la corresponsabilidad entre docente titular, apoyo especializado, institución educativa, familia y sistema educativo. Este modelo parte de la idea de que la inclusión no puede depender exclusivamente del esfuerzo individual del profesor, sino de una estructura organizada de apoyo.

Tabla 5: Modelo teórico contextualizado para la inclusión en aulas numerosas

Dimensión del modelo	Descripción	Implicación pedagógica
Condiciones estructurales	Tamaño del aula, recursos disponibles, carga horaria y organización escolar.	Determinan la viabilidad real de la atención individualizada.
Diversidad estudiantil	Presencia de estudiantes con distintos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje.	Exige estrategias flexibles, adaptaciones y evaluación diferenciada.
Gestión docente	Planificación, enseñanza, evaluación, acompañamiento y manejo del grupo.	Requiere formación y apoyo permanente.
Apoyo especializado	Participación de DAI, docente sombra, DECE, UDAI o profesionales externos.	Favorece una atención más equitativa y organizada.
Corresponsabilidad institucional	Participación de directivos, familias y sistema educativo.	Evita que la inclusión recaiga únicamente en el docente de aula.

El modelo propuesto permite interpretar que la inclusión educativa efectiva en aulas numerosas requiere la interacción de varios componentes. Si uno de ellos falla, especialmente el apoyo especializado, el proceso inclusivo se debilita y aumenta la sobrecarga docente.

Síntesis de los principales resultados

Los resultados del análisis teórico-documental permiten establecer que la inclusión educativa en aulas numerosas enfrenta desafíos significativos cuando no existen apoyos especializados suficientes. La revisión realizada evidencia que los docentes deben responder a una diversidad creciente de necesidades, pero muchas veces lo hacen en condiciones estructurales limitadas, con alta matrícula, escaso tiempo pedagógico y falta de acompañamiento técnico permanente. En consecuencia, el estudio identifica que:

Tabla 6: Resultados e interpretación obtenidas de la recolección de información.

Resultado principal	Interpretación
Existe una brecha entre inclusión normativa e inclusión práctica.	La inclusión está reconocida en políticas y normas, pero no siempre cuenta con condiciones reales de implementación.
Las aulas numerosas incrementan la sobrecarga docente.	El número elevado de estudiantes dificulta la atención individualizada y la gestión pedagógica.
La atención a estudiantes con NEE requiere tiempo, estrategias y seguimiento.	Sin apoyo especializado, el docente debe asumir múltiples responsabilidades simultáneas.
El apoyo especializado fortalece la inclusión.	Figuras como el DAI o el docente sombra pueden contribuir a una atención más organizada y equitativa.
La inclusión debe entenderse como corresponsabilidad institucional.	No puede recaer únicamente en el docente titular.

En términos generales, los resultados demuestran que la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas no constituye el obstáculo central para la inclusión; el verdadero desafío se encuentra en la ausencia de condiciones suficientes para atender la diversidad dentro de aulas numerosas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten interpretar que la inclusión educativa en aulas numerosas constituye un fenómeno complejo, en el que convergen dimensiones pedagógicas, organizativas, normativas y éticas. La principal contribución del análisis radica en evidenciar que la dificultad no se encuentra en la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas, sino en la insuficiencia de condiciones institucionales para garantizar una inclusión efectiva, sostenida y pedagógicamente viable.

Inclusión normativa e inclusión práctica: una brecha persistente

Uno de los hallazgos centrales fue la existencia de una brecha entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su aplicación real en el aula. Este resultado coincide con los planteamientos de la UNESCO, que advierte que la inclusión educativa no puede reducirse al acceso formal a la escuela, sino que debe garantizar participación, aprendizaje y eliminación de barreras para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que históricamente han sido excluidos o marginados por razones de discapacidad, condición social, origen, género, lengua u otras características personales o contextuales (Ramírez-Solórzano & Herrera-Navas, 2024). Desde esta perspectiva, los resultados del estudio confirman que la inclusión requiere una transformación del sistema educativo y no únicamente ajustes aislados dentro del aula. Esto es particularmente importante porque, en muchas instituciones, el discurso inclusivo se encuentra presente en documentos oficiales, planes institucionales y normativas; sin embargo, la práctica cotidiana revela limitaciones relacionadas con la cantidad de estudiantes, la falta de recursos, la escasa disponibilidad de profesionales de apoyo y la sobrecarga docente.

En el contexto ecuatoriano, esta discusión adquiere relevancia porque el Ministerio de Educación reconoce la existencia de Docentes de Apoyo a la Inclusión, cuya función principal es brindar acompañamiento pedagógico a la comunidad educativa, especialmente en casos de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad.

Aulas numerosas y sobrecarga docente

El segundo eje de discusión se relaciona con la sobrecarga pedagógica que experimentan los docentes en aulas con alta matrícula. Los resultados muestran que, cuando un profesor atiende a más de 40 estudiantes y dentro del grupo existen estudiantes con necesidades educativas específicas, se incrementa la complejidad de la planificación, la mediación pedagógica, el seguimiento individual, la evaluación diferenciada y la gestión conductual.

Este resultado coincide con los planteamientos de la OECD, que señala que las aulas actuales son cada vez más diversas y que los docentes necesitan desarrollar competencias para responder a dicha diversidad mediante prácticas inclusivas. No obstante, el presente análisis aporta una lectura crítica: la formación docente es necesaria, pero insuficiente cuando las condiciones estructurales del aula dificultan la atención personalizada.

La discusión permite sostener que la sobrecarga docente no debe interpretarse únicamente como un problema individual de manejo del tiempo o de estrategias didácticas. Se trata de una consecuencia de la organización escolar, del número de estudiantes por aula y de la ausencia de apoyos especializados. Cuando estas condiciones no se atienden, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una exigencia ética sin respaldo operativo.

Tiempo pedagógico y atención a la diversidad

Otro hallazgo relevante fue la afectación del tiempo pedagógico. El análisis evidencia que, en aulas numerosas, el docente debe distribuir su atención entre la explicación general, la supervisión de actividades, la resolución de dudas, la adaptación de tareas, la evaluación y el acompañamiento individual. Cuando existen estudiantes con necesidades educativas específicas y no hay apoyo especializado, el docente puede verse obligado a dedicar mayor tiempo a ciertos estudiantes, reduciendo la posibilidad de atender con la misma profundidad al resto del grupo.

Este resultado no debe interpretarse como una tensión entre estudiantes con y sin necesidades educativas específicas, sino como una señal de alerta sobre la falta de corresponsabilidad institucional. Desde la perspectiva inclusiva, todos los estudiantes tienen derecho a recibir atención pedagógica pertinente. Por ello, el problema no es que algunos estudiantes requieran mayor acompañamiento, sino que el sistema escolar no siempre dispone de los recursos humanos necesarios para sostener ese acompañamiento sin afectar la dinámica general del aula.

La UNESCO insiste en que la inclusión implica identificar y remover barreras dentro de los sistemas educativos. En este caso, una de las barreras más visibles es la relación entre alta matrícula y escaso apoyo especializado. Esta combinación limita la posibilidad de aplicar metodologías activas, evaluación diferenciada, retroalimentación individual y adaptaciones curriculares pertinentes.

Apoyo especializado: entre la necesidad pedagógica y el riesgo de dependencia

Los resultados también muestran que la presencia de apoyo especializado puede fortalecer los procesos inclusivos, siempre que exista claridad en sus funciones y articulación con el docente titular. La literatura sobre personal de apoyo al aprendizaje señala que estos profesionales pueden contribuir al trabajo docente y al aprendizaje estudiantil, pero su impacto depende de la formación, el despliegue adecuado y la forma en que se integran al aula.

Este punto es fundamental porque evita una interpretación simplista del docente sombra o del apoyo especializado. No se trata de colocar un adulto junto al estudiante para resolverle todo, aislarlo del grupo o crear dependencia. Al contrario, el apoyo debe orientarse a favorecer la participación, la autonomía, la interacción con sus compañeros y el acceso al currículo. Si el apoyo especializado se entiende como acompañamiento pedagógico coordinado, puede convertirse en una herramienta poderosa para la inclusión; si se aplica sin criterios claros, puede reproducir formas sutiles de segregación dentro del aula regular.

En el caso ecuatoriano, la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión permite orientar esta discusión desde una perspectiva institucional. El Ministerio de Educación señala que estos profesionales brindan estrategias y metodologías pedagógicas a los docentes y articulan acciones con instituciones educativas, Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión y servicios educativos especializados. Esto coincide con el modelo propuesto en el estudio, en el cual la inclusión se entiende como una red de corresponsabilidad y no como una carga exclusiva del docente de aula.

Implicaciones para la teoría

Desde el punto de vista teórico, los resultados permiten fortalecer una comprensión de la inclusión educativa como proceso sistémico, contextualizado y corresponsable. El artículo aporta al debate al señalar que la inclusión no puede ser analizada únicamente desde las características del estudiante ni desde la capacidad individual del docente. Debe estudiarse desde la interacción entre condiciones estructurales, diversidad estudiantil, gestión pedagógica, apoyo especializado y cultura institucional.

Esta mirada amplía el enfoque tradicional de la inclusión, muchas veces centrado en adaptaciones curriculares individuales, para situarlo en un marco más amplio de justicia educativa. La inclusión no consiste solamente en permitir que el estudiante con necesidades educativas específicas permanezca físicamente en el aula regular, sino en garantizar que participe, aprenda, interactúe y progrese en condiciones dignas.

Asimismo, el modelo teórico contextualizado propuesto en los resultados permite comprender que el aula numerosa no es solo una variable administrativa, sino una condición pedagógica que incide directamente en la calidad de la inclusión.

Implicaciones para la práctica educativa

En el plano práctico, los resultados sugieren que las instituciones educativas deben avanzar hacia modelos de inclusión más organizados, sostenibles y colaborativos. Esto implica fortalecer la presencia de docentes de apoyo a la inclusión, mejorar la coordinación entre docentes titulares, DECE, UDAI, directivos y familias, y definir protocolos claros para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas. También se requiere que la planificación docente incorpore estrategias de Diseño Universal para el Aprendizaje, adaptaciones curriculares pertinentes y mecanismos de evaluación diferenciada (Lascano Quispe et al., 2025). Sin embargo, estas acciones deben estar acompañadas de condiciones reales de implementación. Exigir planificación inclusiva sin tiempo, sin apoyo y con grupos numerosos puede generar frustración profesional y debilitar la calidad del proceso educativo.

Por ello, la principal implicación práctica del estudio es que el apoyo especializado debe entenderse como una necesidad estructural y no como una medida excepcional. Su presencia permite mejorar la atención al estudiante con necesidades educativas específicas, pero también favorece al grupo completo, porque libera tiempo pedagógico, facilita la organización de actividades diferenciadas y fortalece la gestión del aula.

Coincidencias y diferencias con la literatura existente

Los resultados coinciden con la UNESCO en que la inclusión requiere eliminar barreras y transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad.

Asimismo, los hallazgos se alinean con los estudios sobre personal de apoyo al aprendizaje, los cuales indican que estos profesionales pueden contribuir positivamente cuando sus roles están bien definidos y su intervención se coordina con el trabajo docente.

No obstante, el presente estudio introduce una diferencia importante: enfatiza la relación entre aulas numerosas, tiempo pedagógico y necesidad de apoyo especializado como una tríada que debe ser analizada de manera conjunta. Buena parte de la literatura aborda la inclusión desde la formación docente o desde las políticas de apoyo, pero no siempre problematiza con suficiente fuerza cómo la alta matrícula condiciona la posibilidad real de aplicar dichas políticas en el aula.

Limitaciones del estudio

Una primera limitación es que el artículo tiene un carácter teórico-documental, por lo que no incluye datos empíricos obtenidos mediante encuestas, entrevistas u observaciones de aula. Esto impide conocer de manera directa las percepciones de docentes, estudiantes, familias y profesionales de apoyo sobre la inclusión en aulas numerosas.

Una segunda limitación se relaciona con la diversidad conceptual del término “docente sombra”. En algunos contextos se refiere a un acompañante individual del estudiante, mientras que en otros puede asociarse con asistentes pedagógicos, docentes de apoyo, tutores o profesionales externos. Esta variedad exige cautela, ya que no todas las figuras cumplen las mismas funciones ni tienen el mismo respaldo normativo.

Una tercera limitación corresponde a la disponibilidad de investigaciones situadas en el contexto ecuatoriano. Aunque existen documentos normativos y lineamientos sobre docentes de apoyo a la inclusión, todavía se requiere mayor producción científica sobre cómo estas figuras funcionan en instituciones fiscales, especialmente en aulas con alta matrícula.

Líneas futuras de investigación

A partir de las limitaciones identificadas, futuras investigaciones podrían desarrollar estudios empíricos con docentes de instituciones educativas fiscales para conocer cómo perciben la inclusión en aulas

numerosas y qué tipo de apoyos consideran más necesarios. También sería pertinente realizar entrevistas a Docentes de Apoyo a la Inclusión, profesionales DECE, directivos y familias para comprender la corresponsabilidad institucional desde distintas perspectivas.

Otra línea de investigación relevante sería analizar el impacto de la presencia del docente sombra o del docente de apoyo en variables como participación estudiantil, autonomía, clima de aula, tiempo pedagógico y satisfacción docente. Este tipo de estudios permitiría pasar del análisis teórico a la generación de evidencia empírica situada.

Finalmente, se sugiere desarrollar investigaciones comparativas entre instituciones con y sin apoyo especializado, así como estudios de caso en aulas con más de 40 estudiantes. Esto permitiría identificar buenas prácticas, dificultades recurrentes y condiciones mínimas para una inclusión educativa realista, ética y sostenible.

En síntesis, la discusión confirma que la inclusión educativa en aulas numerosas no puede sostenerse únicamente en la vocación, creatividad o esfuerzo individual del docente. La literatura revisada y el análisis desarrollado muestran que la inclusión efectiva requiere formación, recursos, tiempo, acompañamiento especializado y corresponsabilidad institucional.

CONCLUSIÓN

El presente artículo tuvo como objetivo analizar los desafíos que enfrentan los docentes en aulas numerosas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas, así como fundamentar la necesidad de apoyo especializado como condición para fortalecer una inclusión educativa efectiva, equitativa y sostenible.

A partir del análisis teórico-documental realizado, se concluye que la inclusión educativa no puede comprenderse únicamente como un principio normativo o una aspiración institucional, sino como un proceso que requiere condiciones reales de implementación. La presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares no constituye el problema central; el verdadero desafío radica en la limitada disponibilidad de recursos humanos, tiempo pedagógico, acompañamiento profesional y estructuras institucionales que permitan responder adecuadamente a la diversidad.

Uno de los hallazgos principales del estudio es la existencia de una brecha entre la inclusión declarada y la inclusión practicada. Aunque los marcos normativos y pedagógicos reconocen el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, en la práctica los docentes suelen enfrentar escenarios complejos, especialmente cuando trabajan con grupos superiores a 40 estudiantes. Esta situación dificulta la atención individualizada, la retroalimentación oportuna, la aplicación de adaptaciones curriculares y la gestión equilibrada del aula.

Asimismo, se concluye que las aulas numerosas incrementan la sobrecarga docente en dimensiones pedagógicas, temporales, emocionales y administrativas. El docente titular debe atender simultáneamente al grupo completo, realizar adecuaciones metodológicas, responder a necesidades particulares, evaluar de forma diferenciada y mantener la organización del aula. Cuando estas responsabilidades no son compartidas mediante apoyos especializados, la inclusión corre el riesgo de depender únicamente del esfuerzo individual del profesor.

Otro aporte significativo del estudio es la identificación del apoyo especializado como un elemento clave para la inclusión educativa. Figuras como el docente de apoyo a la inclusión, el docente sombra o los profesionales de acompañamiento pedagógico pueden contribuir a mejorar la participación, el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes con necesidades educativas específicas, siempre que sus funciones estén claramente definidas y articuladas con el trabajo del docente titular. Su presencia no debe interpretarse como sustitución del profesor, sino como parte de una red de corresponsabilidad educativa.

Desde el punto de vista teórico, el artículo aporta un modelo contextualizado que permite comprender la inclusión en aulas numerosas a partir de la interacción entre condiciones estructurales, diversidad estudiantil, gestión docente, apoyo especializado y corresponsabilidad institucional. Este modelo contribuye a desplazar la mirada desde el estudiante como foco del problema hacia las condiciones del sistema educativo como factor determinante para una inclusión real.

En términos prácticos, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la presencia de apoyos especializados en las instituciones educativas, mejorar la coordinación entre docentes, directivos, familias y equipos de apoyo, y establecer mecanismos de acompañamiento que permitan atender la diversidad sin sobrecargar al docente titular ni descuidar al resto del grupo. Esto implica avanzar hacia una inclusión planificada, colaborativa y sostenible, especialmente en contextos de alta matrícula.

Finalmente, se concluye que la inclusión educativa en aulas numerosas exige pasar del discurso a la acción institucional. No basta con reconocer el derecho a la educación inclusiva; es necesario garantizar las condiciones pedagógicas, humanas y organizativas para hacerlo efectivo. De esta manera, el apoyo

especializado se configura como una necesidad estructural para asegurar que todos los estudiantes puedan aprender, participar y desarrollarse en igualdad de oportunidades dentro del aula regular.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad: Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. 190. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=exdVEQAAQBAJ>
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (n.d.). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data*. https://www.oecd.org/en/publications/policies-to-support-teachers-continuing-professional-learning_247b7c4d-en.html
- de Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *MUNDO RECURSIVO*, 3(1), 1–24. <https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. 122. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=QPekDwAAQBAJ>
- Fonseca Montoya, S., Requeiro Almeida, R., & Valdés Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad Y Sociedad*, 12(5), 438–444. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000500438&script=sci_arttext
- Laitsch, D., Nguyen, H., & Younghusband, C. H. (2021). Class size and teacher work: Research provided to the BCTF in their struggle to negotiate teacher working conditions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 196, 83–101. <https://www.erudit.org/en/journals/cjeap/2021-n196-cjeap06135/1078519ar/abstract/>
- Lascano Quispe, C., Rivera Lino, B., Tomalá Vera, V., & Aquino Feijoo, A. (2025). ¿Inclusión o Ilusión? Implicaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje en la Educación Ecuatoriana. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 347–357. <https://doi.org/10.70625/rlce/348>
- Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial. (n.d.). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Ministerio de Educación. (n.d.). *Modelo de gestión para los docentes de apoyo a la inclusión*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/modelo-gestion-DAI.pdf>
- Moya Flores, D. J., Rueda Sócola, J. T., Molina Benavides, L. S., & Castillo Montufar, C. R. (2025). Formación Docente y Tecnologías de la Información y Comunicación para estudiantes de Necesidades Educativas Específicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(1), 67–80. <https://doi.org/10.31876/rie.v10i1.334>
- Ordoñez, M. P. M., Vences, V. I. V., Bermeo, E. A. Z., & Romero, P. E. A. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(2), 8030–8048. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10185876>
- Organización Internacional del Trabajo, & UNESCO. (2016). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf
- Páramo Reales, D., Campo Sierra, S. J., & Maestre Matos, L. M. (2020). *Métodos de investigación cualitativa. Fundamentos y aplicaciones*. Universidad del Magdalena. <https://doi.org/10.21676/9789587463033>
- Quesada, M. B. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento. *Revista rupturas*, 3(1), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888225>
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44–63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>

- Sharma, U., Monash University, Australia, Salend, S., & State University of New York at New Paltz. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Toro, A. G. (2003). Lectura crítica de un estudio cualitativo interpretativo. *Index de Enfermería*. http://www.index-f.com/index-enfermeria/42revista/42_articulo_39-43.php?textclock1=
- UNESCO, & Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/dmnb3339>