



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN GESTIÓN EDUCATIVA, CON MENCIÓN EN
ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS**

Tema:

**“La gestión educativa en la inclusión de estudiantes de básica superior
en la Unidad Educativa Nueve de Octubre, Guayaquil 2025”**

Autor:

Maryury Leonela Moreira Villa
Carlos Luis Córdova Peñafiel
Kathya Odalys Ronquillo Olvera

Tutor:

Mgtr. MILTON ALFONSO CRIOLLO TURUSINA

Milagro, 2026

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la incidencia de la gestión educativa en los procesos de inclusión de estudiantes de básica superior en la Unidad Educativa Nueve de Octubre, Guayaquil 2025, con el propósito de identificar cómo las dimensiones administrativas y pedagógicas fortalecen la equidad en el ámbito escolar. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo descriptivo-correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. Para la recolección de información se utilizaron la observación no participativa y la encuesta, aplicadas a una muestra integrada por docentes y estudiantes de décimo año.

La investigación permitió examinar variables vinculadas con el liderazgo directivo, la gestión de recursos, la cultura inclusiva y las prácticas pedagógicas. Los resultados evidenciaron que, si bien la gestión institucional constituye un componente estratégico para fortalecer la calidad educativa, existen brechas en la distribución de recursos tecnológicos y una brecha entre la planificación y la ejecución en el aula debido a la carga administrativa del docente. Asimismo, se identificó que la seguridad emocional de los estudiantes y la formación docente continua representan factores fundamentales para el desarrollo de entornos de aprendizaje libres de discriminación dentro del aula de clases.

Se concluye que la gestión inclusiva sobrepasa la administración técnica, consolidándose como un proceso humano de transformación institucional orientado a garantizar el derecho a la educación mediante modelos más flexibles, empáticos e innovadores para mejorar el aprendizaje.

Palabras clave: Gestión educativa, Inclusión, Liderazgo pedagógico, Educación básica, Diversidad.

Abstract

This research aimed to analyze the impact of educational management on the inclusion processes of upper elementary school students at the Nueve de Octubre Educational Unit in Guayaquil, Ecuador, in 2025. The goal was to identify how administrative and pedagogical dimensions strengthen equity within the school setting. The study employed a mixed-methods approach, specifically a descriptive-correlational design, with a non-experimental, cross-sectional approach. Data collection involved non-participant observation and a survey administered to a sample of teachers and tenth-grade students. The research examined variables related to leadership, resource management, inclusive culture, and pedagogical practices. The results revealed that while institutional management is a strategic component for strengthening educational quality, gaps exist in the distribution of technological resources and a disconnect between planning and classroom implementation due to teachers' administrative workload. Furthermore, the study identified that students' emotional well-being and ongoing teacher training are fundamental factors for developing discrimination-free learning environments in the classroom. It is concluded that inclusive management goes beyond technical administration, consolidating itself as a human process of institutional transformation aimed at guaranteeing the right to education through more flexible, empathetic and innovative models to improve learning.

Keywords: Educational management, Inclusion, Pedagogical leadership, Basic education, Diversity.

Introducción

En las últimas décadas, la inclusión educativa ha tenido algunos cambios y se ha consolidado como un eje prioritario en los sistemas escolares a nivel global, impulsada por marcos normativos internacionales y políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a una educación de alta calidad sin discriminación para todos los niños, niñas y adolescentes. Este cambio de paradigma ha modificado las formas de organización dentro de las aulas de clase, las estrategias pedagógicas y la toma de decisiones, promoviendo escenarios donde la diversidad es reconocida como un valor fundamental y no como un obstáculo. En este ámbito, la transformación de la escuela ha impactado tanto los procesos de enseñanza como en las dinámicas administrativas y directivas, originando nuevos desafíos relacionados con el liderazgo inclusivo, la equidad y la modernización institucional (UNESCO, 2020).

La incorporación de políticas y normas vigentes de inclusión en las instituciones educativas ha dejado de ser únicamente un mandato legal para convertirse en un factor estratégico dentro de los modelos de gestión para mejora de sus establecimientos educativos donde es de suma relevancia el cuidado de los estudiantes. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021), los sistemas educativos requieren fortalecer estructuras organizacionales capaces de optimizar la administración institucional, eliminar barreras de aprendizaje y facilitar la participación plena de los estudiantes en situación de vulnerabilidad para que así exista una libertad en el momento del aprendizaje. En este contexto surge la gestión inclusiva, entendida como el conjunto de estrategias, procesos y mecanismos orientados a dirigir instituciones mediante el uso eficiente de recursos y el fomento de una cultura escolar acogedora (Ainscow, 2020).

Bajo esta perspectiva, la gestión educativa ha adquirido relevancia debido a su capacidad para fortalecer procesos organizacionales relacionados con la planificación curricular, la gestión del talento humano y la creación de entornos de aprendizaje flexibles. En la básica superior, su implementación busca no solo mejorar la eficiencia administrativa, sino promover recursos innovadores necesarios para elevar el desempeño académico de los estudiantes según la necesidad de cada uno de ellos provocando así un cambio en la forma como aprende el estudiante en la actualidad. Desde este enfoque, la inclusión no implica únicamente integrar al estudiante en el aula física, sino desarrollar estrategias que incluyan y no discriminen a ningún

estudiante implementando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias sostenibles de innovación pedagógica (Florian & Black-Hawkins, 2021).

La gestión administrativa desempeña un papel fundamental en el proceso de transformación institucional, ya que las autoridades son los responsables de dirigir los nuevos procesos académicos y organizativos hacia el fortalecimiento de la calidad educativa. En contextos de diversidad, las instituciones enfrentan el desafío de integrar los materiales didácticos con los niños como instrumentos estratégicos para optimizar la toma de decisiones informadas y asegurar que ningún estudiante sea excluido (Azorín & Ainscow, 2021). Esto exige el desarrollo de competencias de liderazgo pedagógico, sensibilidad social y capacidades de gestión adaptadas a escenarios educativos cada vez más complejos y heterogéneos.

Existen algunas investigaciones que evidencian una gestión orientada a la inclusión contribuyendo significativamente a la mejora del clima institucional. Echeita y Simón (2021) sostienen que las dinámicas educativas han experimentado cambios profundos que exigen comprender críticamente la relación entre gestión, equidad e innovación. Asimismo, estudios como el de Booth y Ainscow (2022) resaltan que la transformación hacia escuelas inclusivas depende no solo de la disponibilidad de materiales adaptados, sino de la preparación profesional y el compromiso ético de los actores educativos. Estos resultados permiten comprender que el éxito de la inclusión está directamente vinculado con la capacidad que poseen los docentes para gestionar recursos didácticos acompañados de la gestión directiva que plantea las normas, leyes y estatutos para cumplir con los reglamentos internos de la institución.

A pesar del creciente interés científico sobre la gestión inclusiva, la situación en las instituciones a nivel de básica superior presenta aún brechas importantes en cuanto a la sistematización de evidencias empíricas. Gran parte de las investigaciones se concentran en la educación inicial o en la educación básica, observándose una menor creación de investigaciones en la transición y permanencia de los estudiantes de básico superior dentro de los modelos educativos. En este contexto, resulta necesario desarrollar estudios que permitan analizar de manera sistemática cómo la gestión institucional en centros como la Unidad Educativa Nueve de Octubre incide en la efectividad de los procesos de inclusión, aportando conocimientos que orienten futuras estrategias de innovación organizacional y bienestar estudiantil.

2. Planteamiento del problema

En los últimos tiempos, la inclusión educativa se ha fortalecido como un eje prioritario en los sistemas educativos a nivel mundial, impulsada por organismos internacionales y políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a una educación inclusiva y de alta calidad para todos los estudiantes. Según la UNESCO, aproximadamente el 15% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad, lo que evidencia la necesidad de sistemas educativos inclusivos (UNESCO, 2020). Asimismo, datos del Banco Mundial indican que más de 240 millones de niños y jóvenes con discapacidad enfrentan barreras para acceder a la educación (Banco Mundial, 2021). En el contexto latinoamericano, se estima que alrededor del 30% de estudiantes con necesidades educativas específicas no recibe apoyos adecuados dentro del sistema escolar (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022). Sin embargo, su aplicación efectiva continúa afrontando diversos desafíos relacionados con la gestión educativa, las prácticas pedagógicas y las circunstancias de las unidades educativas, ya que estudios recientes muestran que solo entre el 40% y 60% de las instituciones educativas cuentan con formación docente en educación inclusiva, limitando la implementación de estrategias adaptadas a la diversidad estudiantil (UNESCO, 2021).

En países como España, investigaciones actuales dan a conocer que, aunque existen marcos normativos fuertes para la inclusión, existen inconvenientes en la formación docente y en la adaptación curricular, lo que no permite la atención a la diversidad en el aula (Aparicio-Martínez et al., 2025). En México algunos estudios de la actualidad evidencian que, aunque se han ejecutado políticas direccionadas a reforzar la educación inclusiva, la gestión educativa aun tiene algunas debilidades en la planificación estratégica, la formación docente y la disponibilidad de recursos para asistir la diversidad de los estudiantes. Estudios señalan que se encuentran brechas muy significativas entre la normativa inclusiva y su aplicación en el contexto escolar, en especial en zonas vulnerables (García Cedillo et al., 2022; Mendoza & Tapia, 2023). Igualmente, se ha visto que la escasa capacitación docente en enfoques de inclusión y la limitada articulación institucional influyen la calidad de la atención educativa (López Melero & Chavez, 2024).

En Colombia, la inclusión educativa ha sido impulsada a sedimentar la educación inclusiva; sin embargo, estudios recientes dan a conocer que aún hay importantes barreras estructurales, sociales y pedagógicas que dificultan su ejecución efectiva (Navia Arroyo et al., 2024; Becerra

& Tamayo, 2025⁹. De igual forma, se ha podido identificar constancia de barreras culturales y organizacionales dentro de las instituciones educativas (Echavarría & Herrera, 2023). Por otro lado, en Chile, se ha aplicado políticas direccionadas a reforzar la educación inclusiva; por otro lado, investigaciones de la actualidad revelan que la gestión educativa aun enfrenta dificultades para articular eficazmente los recursos pedagógicos, la formación docente y el trabajo en grupo de mayor necesidad para contestar a la dificultad educativa (Rojas-Andrade & Armijo, 2022; López et al., 2023; San Martín et al., 2021).

Por otro lado, en Perú, la inclusión educativa afronta desafíos significativos que tienen relación con la infraestructura, los recursos didácticos y la capacitación docente. Estudios de la actualidad dan a conocer que la gestión educativa no siempre logra garantizar condiciones adecuadas para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que golpea en su duración y en el aprendizaje (Quispe & Valdivia, 2022; Cáceres & Castillo, 2024). En Argentina, la inclusión educativa tiene una relevancia en la agenda académica y política; sin embargo, estudios de actualidad dan a conocer que aun existen tensiones entre políticas inclusivas y su implementación en el contexto escolar (García-Perales et al., 2024). De igual manera, se ha podido observar que las condiciones educativas institucionales y didáctica afectan significativamente en los procesos de inclusión (Pulice, 2024), y que así mismo continúan desafíos en la articulación entre la normativa y la práctica educativa (Pastore & Gorostiaga, 2023).

A nivel global, las investigaciones recientes dan a conocer que la gestión educativa tiene un papel fundamental en el fortalecimiento de sistemas inclusivos, ya que esto conlleva la planificación, organización, dirección y evaluación de las estrategias que están orientadas a eliminar obstáculos para el aprendizaje y la participación (Ruiz-Chaves et al., 2021).

En la situación de Ecuador, la inclusión educativa ha sido reforzada a través de normativas como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), lo cual promueve la equidad y la atención a la diversidad. No obstante, investigaciones modernas dan a conocer que, pese a otros avances, aún existen barreras sistematizadas, pedagógicas e institucionales que dificultan su aplicación de manera efectiva en las instituciones educativas (Martínez et al., 2024). De igual manera se ha podido observar que la gestión educativa no siempre alcanza articular de manera adecuada los recursos, el acompañamiento psicopedagógico y la formación del profesorado que son necesarios para poder garantizar procesos inclusivos efectivos (Aguilar et al., 2024).

La Unidad Educativa Nueve de Octubre enfrenta, durante el periodo 2025-2026, una situación problemática relacionada con la limitada incidencia de la gestión educativa en el fortalecimiento de la educación inclusiva. Aunque la institución reconoce la importancia de implementar prácticas inclusivas que garanticen el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, persisten desafíos que obstaculizan el cumplimiento pleno de este propósito. En primer lugar, se observa que la gestión educativa carece de una planificación estratégica clara orientada a la inclusión. Esto se evidencia en la insuficiente articulación entre directivos y docentes respecto a políticas, lineamientos y acciones específicas para atender la diversidad. La ausencia de una visión institucional cohesionada provoca que cada docente aplique estrategias aisladas, sin continuidad ni impacto colectivo.

Otro factor relevante es la escasa capacitación docente en temas de inclusión, adaptación curricular, metodologías diferenciadas y atención a necesidades educativas especiales. Esta carencia genera inseguridad pedagógica y resistencia al cambio, lo que a su vez limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula. Como efecto inmediato, los estudiantes con barreras para el aprendizaje participan de manera desigual en las actividades académicas, evidenciando brechas en su desarrollo y rendimiento escolar.

En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la incidencia de la gestión educativa en la inclusión de estudiantes en la Unidad Educativa Nueve de Octubre, Guayaquil 2025?

La justificación de esta investigación se fundamenta en primera instancia, en el hecho de que los cambios sociales inciden de manera directa en los sistemas educativos, al ser la sociedad quienes determinan las normas de convivencia y en donde se generan valores como la tolerancia, el respeto y la empatía. Valores que serán un apoyo o un reto en el ámbito escolar. Como señala (Dueñas Buey, 2010) La escuela se vuelve un punto de encuentro de todas las realidades sociales en donde se debe planificar desde los diferentes contextos de cada estudiante para fomentar una cultura de respeto a lo individual y formar así una sociedad de aprendizaje.

En estrecha relación con este escenario social, las normas vigentes de Ecuador establecen la obligación de que el sistema educativo garanticen el acceso, permanencia, participación y

aprendizaje de todos los estudiantes, como lo señala la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus reglamentos. (Martínez Ordoñez, Villamar Vines, Zhindón Bermeo, & Armijos Romero, 2025) Además, refieren que la educación inclusiva no solo implica la escolarización de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino la transformación integral de las instituciones, de manera que respondan a las diferencias individuales, socioculturales, económicas y cognitivas presentes en la comunidad educativa.

Desde una vertiente estrictamente práctica, diversas investigaciones en la actualidad dan a conocer que la efectividad de la educación inclusiva depende en gran medida de la gestión educativa, especialmente en aspectos como la planificación estratégica, la capacitación docente y la asignación de recursos adecuados (Félix & Castro, 2023). En coherencia con ello; la presente investigación ayuda a evidenciar las principales debilidades institucionales, tales como la limitada articulación entre actores educativos y la limitada formación docente en la inclusión, lo cual influye directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas.

La pertinencia de la investigación se fundamenta, de manera prioritaria en que estudiar el impacto de la gestión educativa en el fortalecimiento de la inclusión permite identificar con precisión los factores críticos que influyen en el ingreso, la participación y el aprendizaje significativo del estudiantado. La evidencia actual señala que una gestión educativa guiada a la inclusión ayuda a favorecer la eliminación de barreras y la generación de entornos de aprendizajes equitativos, en los que se observa y valora la diversidad de los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Echeita & Simón, 2021). En este contexto, determinar esta relación ayudara a la formulación de estrategias institucionales que fomentan prácticas pedagógicas inclusivas y mejoren los resultados en la educación.

Igualmente, el estudio será de gran prioridad a la generación de recursos adecuados que ayuden la toma de decisiones informadas, direccionadas a garantizar una educación diversa y de alta calidad. Las investigaciones modernas son conocidas por que el liderazgo educativo y la gestión institucional son elementos muy importantes para promover procesos inclusivos sostenibles, particularmente mediante la formación docente continua y el uso eficiente de los recursos que están a disposición (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos, 2021; Ainscow, 2020). De esta forma, se refuerza la capacidad de respuesta de las unidades educativas direccionadas a las necesidades educativas diferentes.

Finalmente, esta investigación ayudara con elementos para fortalecer las capacidades de las unidades educativas y estas a su vez ayudaran a promover la formación docente, optimizando el uso de los recursos y fomentando una cultura educativa inclusiva y democrática en la Unidad Educativa Nueve de Octubre. Esto resulta especialmente importante en el contexto del sistema educativo nacional contemporáneo, donde se procura garantizar el derecho a la educación inclusiva, en relación con las políticas (Ministerios de Educación del Ecuador, 2022; Murillo & Duck, 2020).

En el marco de este estudio la variable independiente se define como Gestión Educativa, entendida como una estructura de procesos que ayudan a planificar, organizar, dirigir y evaluar las acciones que funcionan dentro de las unidades educativas, con el objetivo de garantizar una educación de calidad y digna (Félix & Castro, 2023). En este contexto, no se detiene únicamente a aspectos de la administración, sino que acoge dimensiones pedagógicas, humanas, organizacionales y comunitarias que influyen directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cumpliendo con el desarrollo del estudiantado (Echeita & Simón, 2021; UNESCO, 2020). De la misma manera, la gestión educativa actual se apoya en el liderazgo pedagógico, donde los directivos deben accionar el desarrollo de competencias docentes y fomentar la participación activa de todos los actores de las instituciones educativas, reforzando así los procesos de inclusión y la mejora continua de las unidades educativas (OECD, 2021). De la misma opinión con Félix y Castro (2023), este proceso se sistematiza a partir de un diagnóstico, una planificación, una ejecución, un seguimiento y una evaluación, los cuales ayudan a facilitar la consecución de los objetivos de las unidades educativas y la toma de decisiones fundamentadas en beneficio de la calidad institucional. Con referencia al modelo teórico propuesto por Ruiz-Chaves, Warner & Marín-Romero, Alejandro. (2024).

La gestión educativa dejó de ser vista como un aspecto únicamente administrativo y se reconoce como un proceso que abarca el estado de la calidad y eficiencia de los centros educativos. Por lo cual, se enfoca en la planificación, acompañamiento, organización, dirección y evaluación. Lo cual se establece en 5 dimensiones que son; Gestión de los recursos

institucionales, Gestión curricular y pedagógica, Gestión de talento humano, Gestión del liderazgo y Gestión para la sana convivencia (Ruiz-Chaves & Solano-Castro, 2024).

En primer lugar, la gestión de recursos institucionales comprende la organización y gestión de los recursos materiales, financieros y humanos de las unidades educativas, con el objetivo de garantizar su óptimo funcionamiento. En este contexto, constituye un proceso muy importante que ayuda a optimizar los procesos en las unidades educativas a través de una adecuada planificación, organización y control, favoreciendo la eficiencia en la toma de decisiones y el cumplimiento de los objetivos institucionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). A esto se suma la gestión de talento humano la cual articula las normas, roles y relaciones entre los miembros de la unidad educativa, con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos institucionales. Este ámbito no solo implica la administración de los docentes, sino también el impulso de su desarrollo profesional y bienestar, lo que ayuda a un clima institucional mucho más agradable, el trabajo en grupo y la participación activa son elementos claves para la mejorar la educación (Gonzales & Pedraza, 2021; Macazana et al., 2023; Reyes et al., 2024).

Asimismo, la gestión de liderazgo se conceptualiza como la habilidad que tienen las personas para inspirar y motivar a otros para conseguir alcanzar metas y objetivos en común. Esto no solo está ligado a cargos de jefaturas, sino, también se puede observar entre compañeros del mismo nivel (Ruiz-Chaves & Solano-Castro, 2024). Por otra parte, la gestión curricular y pedagógica se entiende por la serie de acciones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando la planificación curricular, las estrategias metodológicas y la evaluación educativa, con el propósito de asegurar la calidad educativa y desarrollo integral de los estudiantes. Esto constituye como el eje central de la gestión educativa, ya que direcciona directamente los aprendizajes y los resultados académicos, fomentando prácticas pedagógicas pertinentes, inclusivas y contextualizadas que responden a las necesidades de los estudiantes (OECD, 2021).

Las teorías de la gestión educativa ayudan a entender cómo se organizan, dirigen y mejoran a las unidades educativas, observando la evolución desde enfoques antiguos dirigidos a modelos más participativos, incluso que sean innovadores, direccionados a las demandas del contexto educativo moderno (OECD, 2021; UNESCO, 2021). Finalmente, la gestión para la sana convivencia se enfoca en la relación de la unidad educativa con su entorno social, incorporando

la participación de los padres de familia y la comunidad. Su objetivo es fortalecer los vínculos sociales y contribuir al desarrollo del contexto en el que se encuentra la unidad educativa (UNESCO, 2018).

La comprensión de estas dimensiones se enriquece a través de diversas perspectivas teóricas. Desde la Teoría Clásica, se rescata que esta direccionada en la organización correcta, la jerarquía y el control de procesos, tomando en cuenta que una correcta planificación y supervisión garantizan el cumplimiento de los objetivos de las unidades educativas. En la época contemporánea, este enfoque se mantiene aún en la gestión educativa al sostener la importancia de la eficiencia, la organización y el uso adecuado de los recursos para lograr los objetivos de las unidades educativas (OECD, 2021).

Mientras que la Teoría humanista se centra en los individuos como el eje central de la organización, fomentando la motivación, el liderazgo y el trabajo en equipo. Lo que corresponde a la educación, destaca la importancia del bienestar de docentes y estudiantes como pieza importante para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y así reforzar climas educativos inclusivos y participativos (UNESCO, 2021; Echeita & Simón, 2021). En complemento la Teoría sistémica considera a la institución educativa como un sistema unido por diferentes elementos interrelacionados, tales como alumnos, profesores, comunidad y recursos. Desde este enfoque, la gestión educativa debe ser integral, ya que cualquier modificación en uno de sus componentes afecta en el funcionamiento global de la institución, lo que exige una visión articulada y estratégica para la mejora (OECD, 2021; Samperio-Gómez & Caceres-Mesa, 2024).

En relación con la variable dependiente, la educación inclusiva se presenta como un enfoque que da a conocer varias barreras en la modernidad, entre ellas la limitada comprensión de su enfoque y el problema para su adecuada implementación en contextos educativos variados, lo que ha provocado interpretaciones mínimas en contextos educativos diferentes, lo que ha provocado interpretaciones mínimas que la relacionan únicamente con la atención a estudiantes con alguna discapacidad. En este contexto, la educación inclusiva de referencia como un enfoque que intenta garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, sin discriminación, fomentando la equidad y minimizando las barreras que atrasan su desarrollo integral dentro de las unidades educativas. Igualmente, implica la transformación de las unidades educativas para contestar a los diferentes estudiantes a través de beneficios cambios

estructurales, pedagógicos y culturales que favorezcan la inclusión (UNESCO, 2021). Asimismo, la inclusión educativa se define como un sistema continuo direccionado a reconocer y atender las diferentes necesidades de los alumnos a través de prácticas pedagógicas flexibles, participación activa y adaptación del currículo, con la finalidad de asegurar oportunidades de aprendizajes significativas para todos (OECD, 2021).

Este modelo teórico sostiene la conversión del sistema educativo para dar a conocer el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, atendiendo la diversidad como valor y no como una detención. Este modelo da a conocer que la inclusión no debe ser comprendida como una acción separada, sino como un proceso integral que implica cambios en las políticas educativas, la cultura institucional y las prácticas pedagógicas. Desde este enfoque, las unidades educativas deben suprimir barreras que limitan la presencia y el progreso de los estudiantes, dando ambientes equitativos, flexibles y participativos que contesten a las diversas necesidades de los estudiantes. De igual manera, la educación inclusiva se direcciona a fortalecer la equidad, la justicia social y la calidad educativa a través de la mejora continua de las unidades educativas y la formación docente (UNESCO, 2021; OECD, 2021).

Para operacionalizar este concepto, se identifica tres dimensiones críticas. Inicialmente, las políticas inclusivas se direccionan en la gestión administrativa y el liderazgo que debe integrar las unidades educativas en el desarrollo de un aprendizaje direccionado a la inclusión y participación de todo el alumnado. Este enfoque da a conocer la construcción de un proyecto educativo institucional que se relacione a la unidad educativa de manera dinámica, flexible y colaborativa, promoviendo cambios sistematizados que ayuden responder a la diversidad de los estudiantes y que ayude a fortalecer a la equidad educativa. De este modo, el liderazgo escolar inclusivo se lo conoce como un factor importante para llevar a los actores educativos, mejorar la toma de decisiones y garantizar prácticas pedagógicas equitativas dentro de las unidades educativas (Azorin & Ainscow, 2021; Ryan, 2022).

De manera paralela, la cultura inclusiva se refiere a la formación de valores, creencias y actitudes que fortalecen un ambiente educativo basado en el respeto, la tolerancia y la solidaridad, fomentando la participación activa de toda la unidad educativa. De tal manera, implica el establecimiento de compromisos institucionales direccionados al desarrollo de proyectos inclusivos que garanticen la equidad y la eliminación de barreras dentro de las unidades educativas. En consecuencia, la cultura inclusiva representa un elemento

representativo para convertir las practicas educativas y fortalecer la convivencia escolar en apoyo de todos los alumnos (Booth & Ainscow, 2022; UNESCO, 2021). Por ultimo las practicas inclusivas se basan en el diseño de estrategias y metodologías que evidencian buenas prácticas de inclusión implementadas por las unidades educativas, teniendo en cuenta que las actividades que se planifiquen para fomentar la participación de todos los alumnos dentro y fuera de las unidades educativas. Este enfoque implica la creación de ámbitos de aprendizajes flexibles y equitativos, donde la enseñanza se acopla a la diversidad de los estudiantes y se minimiza el uso de los recursos de las unidades educativas con la finalidad de tener un proceso de aprendizaje activo y significativo para todos (Florian & Black-Hawkins, 2021).

Las teorías de la educación inclusiva explican cómo los sistemas educativos deben transformarse para responder a la diversidad de los estudiantes, garantizando equidad, participación y aprendizaje para todos (UNESCO, 2021). Finalmente, la fundamentación teórica de esta variable se articula mediante la Teoría de transformación del sistema educativo que propone dar a conocer que la educación inclusiva no debe verse como una adaptación para ciertos alumnos, sino como una transformación estructural de las unidades educativas en su conjunto. Su meta es minimizar barreras del aprendizaje y garantizar la participación de todos los alumnos mediante cambios en políticas, culturas y practicas escolares.

Desde esta perspectiva, la inclusión implica organizar las instituciones para responder a la diversidad de los estudiantes de manera equitativa y sostenible (UNESCO, 2021). A esto se añade la teoría del liderazgo inclusivo que sostiene que la inclusión educativa depende en gran medida del liderazgo de los directivos, quienes tienen el rol de promover una cultura escolar basada en la equidad, la participación y la colaboración. El liderazgo inclusivo promueve la toma de decisiones dividida, el desarrollo profesional docente y la creación de entornos de aprendizaje disponibles para los alumnos, fortaleciendo así la mejora de las unidades educativas (Azorín & Ainscow, 2021).

Y la Teoría de la pedagogía inclusiva que se enfoca en las prácticas de enseñanza dentro del aula, resaltando la importancia de metodologías flexibles que respondan a la diversidad de los alumnos. La pedagogía inclusiva promueve la participación de todos los alumnos mediante estrategias distintas, adaptaciones curriculares y el diseño mundial para el aprendizaje, representando oportunidades equitativas de aprendizaje (Florian & Black-Hawkins, 2021).

La presente investigación tuvo como objetivo general Determinar la incidencia de la gestión educativa en la inclusión de estudiantes en la Unidad Educativa Nueve de Octubre, Guayaquil 2025. A partir de este propósito general, se plantearon como objetivos específicos identificar la influencia de la gestión de los recursos institucionales sobre la planificación curricular y pedagógica en las practicas inclusivas de la unidad de estudio; puntualizar el influjo de la dimensión de gestión de talento humano y liderazgo en la cultura inclusiva de la unidad de análisis y detallar la incidencia de las políticas inclusivas en la gestión para la sana convivencia de la unidad de análisis.

Materiales y Métodos

En cuanto a la ruta metodológica, La tipología del presente estudio se basa en una investigación de tipo descriptiva-correlacional. Tomando en cuenta que (Haro Sarango, Chisag Pallmay, Ruiz Sarzosa, & Caicedo Pozo, 2024) establece que este tipo de estudio se basa en detallar los principios de un fenómeno y el estado actual de la gestión educativa en la Unidad Educativa Nueve de Octubre. Es correlacional al buscar la incidencia e interrelación de las dos variables de estudio que son la gestión educativa y la efectividad de las practicas inclusivas en el entorno escolar.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto (multimodal). Este enfoque de investigación permite una comprensión holística del objeto de estudio al combinar la recolección de datos y su análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo informe. El componente cuantitativo se orienta a la medición estadística de los recursos y políticas dentro de la institución de manera numérica mientras que el componente cualitativo se encarga de profundizar en las percepciones y experiencias de los miembros de la comunidad educativa respecto a la inclusión y la convivencia armónica.

Bajo esta premisa, se adopta un diseño no experimental, ya que, no presenta condiciones experimentales. Como indica (Arias González, 2021) este tipo de diseño determina que los sujetos de estudios serán analizados en su contexto natural, sin manipular las variables de estudio observando los fenómenos en su contexto natural. Con este diseño se logrará describir la influencia de la gestión educativa en la inclusión de estudiantes de básica superior sin la manipulación de su entorno o las variables de estudio. La recolección de la información permite

capturar los datos precisos en un momento determinado precisando la realidad institucional actual.

En relación con el proceso de levantamiento de información, se emplearon técnicas complementarias como la observación no participativa, la cual indica (Arias González, 2021) que consiste en observar el fenómeno sin interactuar o interferir en la forma como se desarrollan las actividades. También, se aplicará la técnica de la encuesta para recopilar información de forma directa de los participantes en el estudio. Según (Arias González, 2021) la encuesta se realizará mediante un cuestionario y tiene la finalidad de obtener opiniones o percepciones de las personas. Con estas técnicas se logrará recopilar la información necesaria para conceptualizar la incidencia de la gestión educativa en la inclusión de estudiantes.

El instrumento por emplear en el presente estudio es el cuestionario estructurado bajo la escala de Likert (Siempre, A veces y Nunca) los cuales validan y miden las dimensiones de liderazgo, cultura, gestión, recursos y practicas inclusivas. Según (Cisneros-Caicedo, Guevara-García, Urdánigo-Cedeño, & Garcés-Bravo, 2022) se trata de un conjunto de preguntas específicas que permitan medir las variables del estudio. La realización de estas preguntas estructuradas permitirá que se valide la hipótesis de si la gestión educativa tiene incidencia en la inclusión de estudiantes. La triangulación de las respuestas de ambos grupos (docentes y estudiantes) garantiza la validez y confiabilidad de los datos.

Respecto a la delimitación poblacional Como indica (Jorge Emmanuel, Díaz-Cervantes, & Fuentes-Ocampo, 2021) la población hace referencia a la cantidad total de personas que cumplen con las características de interés para el estudio. En el presente estudio la población está conformada por la comunidad educativa de la institución que son las autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes. Para la recolección de datos se aplicará una muestra determinada solo a los docente y estudiantes. Esta hace referencia a la selección de un grupo de personas que participarán en el estudio como representantes de la población. Se trabajó con la muestra integrada por 37 estudiantes del Décimo Año de Educación General Básica paralelo “A” y 7 docentes que imparten clases en el curso mencionado. Esta selección permite obtener una visión de los actores que se encuentran directamente involucrados en la gestión y convivencia de la educación inclusiva.

Esta selección se realizó mediante un muestreo donde según (Tamara Otzen & Carlos Manterola, 2017) se puede aplicar de dos tipos. El muestro probabilístico que se realizar la selección de los participantes al azar, y el muestro no probabilístico en donde el investigador establece criterios que deberán cumplir los participantes del estudio. En este aspecto, se ha usado el método no probabilístico por conveniencia al no haber necesitado de una fórmula para determinar la muestra, en donde se ha determinado los criterios de requerimiento de trabajo de los estudiantes y docentes de un paralelo de 10mo EGB.

El progreso de la investigación se articuló a través de una sistematización organizada de procedimientos que posibilitaron garantizar la validez y confiabilidad en la recolección de datos. Como primer punto, se inició de la identificación del problema de investigación, demostrando en la Unidad Educativa Nueve de Octubre, donde se evidencio una mínima incidencia de la gestión educativa en los procesos de inclusión del alumnado. Este rastro inicial ayudo delimitar el tema, formular la pregunta de investigación y establecer los objetivos de la investigación. Luego, se realizó la revisión bibliográfica y fundamentación teórica, en la cual se examinaron estudios de la actualidad, normativas educativas y aportes de organismos mundiales tales como UNESCO y la OECD. Esta etapa ayudo sustentar científicamente las variables de la investigación: gestión e inclusión educativas, así como sus dimensiones e indicadores.

En la fase final, se desarrolló a la definición del enfoque metodológico, estableciendo una orientación de índole cualitativo con alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental, lo que posibilito analizar la realidad educativa sin controlar las variables en su contexto virgen. Asimismo, se estableció el tipo de estudio, orientada a generar conocimiento teórico sobre la problemática determinada.

A continuación, se efectuó la determinación de la población y muestra, examinando como población a toda la comunidad educativa siendo estos el alumnado, profesorado, representantes y autoridades. De esta población se eligió una muestra no probabilística por convivencia, organizada por los estudiantes de 10mo EGB paralelo “A” y sus profesores tomando en cuenta criterios de inclusión y exclusión anteriormente establecidos.

En la siguiente etapa, se continuo con la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Se emplearon como técnicas de observación no participativa la encuesta. Como

instrumento primordial se diseñó un cuestionario organizado, realizado por ítems los cuales están basados en las dimensiones e indicadores de las variables, con escalas de tipo ordinal (siempre, a veces, nunca), el cual está ayudando a medir la percepción de los participantes respecto a la gestión educativa y la inclusión.

Luego, se realizó la validación de instrumento, mediante la revisión de la coherencia entre los objetivos, variables, dimensiones e ítems formulados, teniendo en cuenta que el cuestionario mida de una manera correcta lo que se pretende estudiar.

Una vez verificado el documento, se continuo con la aplicación de los instrumentos, en donde se aplicaron las encuestas a los participantes elegidos y se realizó la observación no participativa dentro del contexto educativo, sin inferir en el desarrollo normal de las actividades. En definitiva, se llevó a cabo la recolección y organización de datos, organizando la información obtenida para su siguiente análisis. Los datos obtenidos permitieron interpretar la incidencia de la gestión educativa en la inclusión de estudiantes, cumpliendo con los objetivos planteados en el estudio.

Finalmente, el artículo se fortaleció bajo estrictos aspectos éticos que respaldan el respeto y la protección de los participantes. Para empezar, se consideró el consentimiento informado, a través del cual los participantes fueron anticipadamente informados sobre los objetivos, procedimientos y final de la investigación, respaldando su participación de manera voluntaria y libre de cohesión. Este principio ayuda a respetar la autonomía de los participantes involucrados en el estudio (Cisneros-Caicedo et al., 2022). En segunda instancia, se implementó el aspecto de confidencialidad y anonimato, asegurando que la información recolectada no será utilizada para identificar a los sujetos, sino exclusivamente con fines académicos. De este modo, se protege la privacidad de los participantes y se asegura un manejo muy responsable de los datos que se han obtenido (UNESCO 2021).

Por último, se tomó en cuenta el aspecto de beneficencia, el cual indica que la investigación debe realizar aspectos positivos y evitar cualquier tipo de daño a los sujetos, en esta investigación, se utilizaron técnicas no invasivas como la encuesta y la observación no participativa, evadiendo riesgos físicos o psicológicos, y ayudando al mejoramiento de la calidad educativa (Haro Sarango et al., 2024). Estos aspectos ayudaron desarrollar el estudio

de una manera responsable, respaldando el respeto a los derechos de los sujetos y la validez de los resultados obtenidos.

Resultados y Discusión

Una vez concluida la fase de levantamiento de información, a continuación, se presentan los hallazgos derivados de la investigación de campo realizada a los 7 docentes y 37 estudiantes del Décimo Año de Educación General Básica (EGB), paralelo “A”, de la Unidad Educativa Nueve de Octubre. Los datos obtenidos se analizan bajo una metodología cuantitativa y descriptiva, permitiendo un contraste riguroso con la base teórica que sustenta el estudio. En este apartado, se exponen de manera articulada los resultados y su respectiva discusión, estructurados conforme a los objetivos específicos planteados originalmente. De esta manera, el análisis integra la enunciación de cada objetivo con la presentación de los datos tabulados, seguido de una interpretación técnica y una discusión argumentativa que se fundamenta en la literatura científica contemporánea, garantizando así la validez académica de las inferencias realizadas.

Tabla 1 Percepción sobre la Gestión de Recursos y Planificación Inclusiva

Población	Ítem Clave	Siempre	A veces	Nunca	Total
Docentes (n=7)	¿La institución gestiona de manera oportuna la adquisición de materiales, softwares educativos o herramientas digitales accesibles para atender la diversidad en el aula?	57,1%	42,9%	0%	100%
Estudiantes (n=37)	¿Los materiales que usan en clases (libros, lecturas o videos) están adaptados para que ningún compañero se quede atrás en su proceso de aprendizaje?	75%	21,7%	3,3%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación de resultados

Los hallazgos de la Tabla 1 revelan una percepción mayoritariamente favorable en cuanto a la disponibilidad de recursos, aunque con áreas de mejora críticas. Mientras que el 57,1% de los docentes y el 75% de los estudiantes manifiestan una gestión oportuna de materiales adaptados, persiste un margen de intermitencia significativo. El hecho de que un 42,9% de los docentes opte por la categoría "A veces" indica que la provisión de recursos tecnológicos y didácticos

no constituye una práctica constante, lo cual podría obstaculizar el sostenimiento de procesos inclusivos permanentes en el aula.

Discusión

La intermitencia detectada en la Unidad Educativa Nueve de Octubre guarda relación con las advertencias de la UNESCO (2021), donde se señala que las limitaciones en la ejecución de estrategias inclusivas suelen derivar de la falta de disponibilidad de recursos específicos. A pesar de existir una gestión activa, esta no alcanza la consolidación de una "visión institucional cohesionada". Al respecto, Aparicio-Martínez et al. (2025) sostienen que las deficiencias en la adaptación curricular generan inconvenientes que impiden una atención plena, impactando directamente en el desempeño académico docente. Esta problemática evidencia las brechas descritas por García Cedillo et al. (2022) entre el marco normativo (LOEI) y su implementación práctica. La inconstancia en la gestión de recursos valida la preocupación de Aguilar et al. (2024) sobre la dificultad de articular un acompañamiento psicopedagógico efectivo si no se garantizan las herramientas base. En última instancia, como afirman Félix y Castro (2023), la eficacia de la educación inclusiva depende de una asignación estratégica de recursos que beneficie la operatividad de toda la comunidad educativa.

Tabla 2 Percepción sobre Liderazgo, Colaboración y Cultura de Inclusión

Población	Ítem Clave	Siempre	A veces	Nunca	Total
Docentes (n=7)	¿Los directivos propician espacios formales dentro de la jornada laboral para que los docentes colaboren en el trabajo en equipo y diseño de estrategias inclusivas?	71,4%	28,6%	0%	100%
Docentes (n=7)	¿Las autoridades fomentan un liderazgo donde la inclusión se asume como una responsabilidad colectiva de toda la institución y no como un esfuerzo aislado?	57,1%	42,9%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e Interpretación

La Tabla 2 ilustra el compromiso directivo en relación con el fortalecimiento del talento humano. Se destaca que el 71,4% de los docentes reconoce la existencia de espacios para el trabajo colaborativo, mientras que el 57,1% percibe que el liderazgo fomenta una responsabilidad colectiva. Estos indicadores sugieren que la institución ha establecido bases sólidas para una cultura de colaboración; no obstante, el 42,9% de percepción intermitente

sobre el liderazgo inclusivo señala que la transición hacia una cultura de corresponsabilidad total aún enfrenta desafíos organizacionales.

Discusión

El nivel de responsabilidad atribuido a las autoridades se alinea con las directrices de la OECD (2021), que definen al liderazgo pedagógico como el motor para el desarrollo de competencias docentes. Este entorno colaborativo es fundamental para mitigar la "inseguridad pedagógica". Sin embargo, la dificultad para articular el trabajo grupal mencionada por un sector docente coincide con lo expuesto por Rojas-Andrade (2022), quien enfatiza que la planificación de estos espacios es vital para fomentar valores inclusivos.

Desde la perspectiva de la UNESCO (2020), la inclusión exige una transformación radical de la cultura escolar para remover obstáculos. Como indica Dueñas Buey (2010), la escuela debe consolidarse como un espacio de encuentro donde la planificación considere los contextos individuales, meta que se alcanza solo mediante acciones de liderazgo constantes. Los hallazgos sugieren que la institución se encamina hacia el modelo de Ainscow (2020), donde el liderazgo institucional se posiciona como el elemento determinante para promover procesos de inclusión sostenibles.

Tabla 3 Percepción sobre Políticas de Convivencia y Participación Comunitaria

Población	Ítem Clave	Siempre	A veces	Nunca	Total
Estudiantes (n=37)	¿Sientes que el ambiente dentro del colegio te genera la tranquilidad y seguridad necesaria para expresarte libremente sin miedo a burlas o discriminación?	80%	16,7%	3%	100%
Docentes (n=7)	¿Se involucra activamente a los padres de familia en el desarrollo de los proyectos, ferias o acciones comunitarias de inclusión que organiza la institución?	71,4%	28,6%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e Interpretación

Los resultados de la Tabla 3 evidencian avances significativos en la gestión de la convivencia. El 80% de los estudiantes afirma sentirse seguro para expresarse, mientras que el 71,4% de los docentes validan un alto grado de participación de los padres de familia. A pesar de estos

indicadores positivos, existe un 3% de estudiantes que manifiesta una ausencia total de seguridad emocional, lo que denota que, si bien las políticas comunitarias son robustas, subsisten dinámicas de exclusión que requieren atención inmediata para proteger el bienestar emocional de los estudiantes.

Discusión

La persistencia de brechas en la seguridad estudiantil refuerza lo planteado por Martínez et al. (2024) sobre las barreras sociales latentes que dificultan la inclusión efectiva. Según Félix y Castro (2023), la gestión educativa debe integrar dimensiones humanas que impacten el aprendizaje. La percepción de burlas o discriminación compromete el "derecho a una educación de alta calidad" estipulado por organismos internacionales. Esta inseguridad emocional se vincula con las "barreras culturales y organizacionales" identificadas por Echavarría y Herrera (2023). Para mitigar esto, resulta imperativo que la institución fortalezca valores de tolerancia y empatía dentro de sus normas de convivencia. Finalmente, la gestión debe alinearse con los mandatos de la Constitución de la República (2008) y la LOEI, garantizando una participación digna, segura y libre de discriminación para la totalidad del estudiantado

Tabla 4 Efectividad de las adaptaciones y ritmos de aprendizaje

Población	Ítem Clave	Siempre	A veces	Nunca	Total
Docentes (n=7)	¿La institución educativa evalúa periódicamente el impacto de las adaptaciones curriculares sobre el progreso y rendimiento de los estudiantes con barreras para el aprendizaje?	57,1%	42,9%	0%	100%
Estudiantes (n=37)	¿Sientes que el tiempo y las estrategias que usan los docentes se adaptan de forma correcta al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de ustedes?	80%	16,7%	3%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e Interpretación

En la Tabla 4 se observa una tendencia positiva en la percepción de efectividad, aunque con matices técnicos. El 57,1% de los docentes confirma una evaluación periódica de las adaptaciones, mientras que el 80% de los estudiantes siente que las estrategias se ajustan a su ritmo. No obstante, el hecho de que un 16,7% de estudiantes perciba esta adaptación solo "A

veces" sugiere que la ejecución pedagógica en el aula aún no alcanza la flexibilidad necesaria para cubrir de forma permanente la diversidad de estilos de aprendizaje presentes.

Discusión

La relación entre la evaluación docente y la experiencia del estudiante constituye un fenómeno de alta complejidad. La UNESCO (2020) enfatiza que la inclusión trasciende el acceso para centrarse en el aprendizaje significativo. Los resultados validan lo expuesto por Ruiz-Chaves y Solano-Castro (2024), quienes argumentan que la gestión curricular debe trascender la formalidad administrativa para enfocarse en el acompañamiento real de los procesos pedagógicos.

La dificultad detectada para sincronizar los ritmos de aprendizaje concuerda con la OECD (2021), al identificar la falta de metodologías diversificadas como una barrera crítica para la equidad. En el contexto ecuatoriano, Martínez et al. (2024) advierten que las adaptaciones suelen ser percibidas como procesos documentales debido a la sobrecarga administrativa, lo que prioriza el cumplimiento de trámites sobre la innovación en el aula. Asimismo, García-Perales et al. (2024) señalan que, sin una implementación rigurosa del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las prácticas tienden a la estandarización tradicional.

Conforme al modelo de Bone y Castro (2026), la atención a la diversidad exige que la gestión garantice respuestas directas a las particularidades del grupo. La Unidad Educativa Nueve de Octubre enfrenta el desafío de alinear su capacidad administrativa con una práctica de aula que el estudiante perciba como personalizada, constante y centrada en sus necesidades específicas. Finalmente, como se observa en el modelo de Bone y Castro (2026), la atención a estudiantes con necesidades específicas requiere que la gestión educativa garantice que las estrategias metodológicas sean una respuesta directa a las particularidades del grupo, y no solo una meta cumplida en la planificación, esto en ciertas instituciones educativas se cumple a cabalidad cuando en otras todavía están esperando que cambie. La Unidad Educativa Nueve de Octubre tiene el reto de alinear su alta capacidad de evaluación docente con una práctica pedagógica que el estudiante perciba como personalizada y constante.

Conclusiones

De los resultados obtenidos, del análisis realizado y de la discusión desarrollada en la presente revisión sistemática, se establecen las siguientes conclusiones:

1. En relación con el primer objetivo específico, orientado a analizar la gestión de recursos institucionales, se concluye que esta dimensión presenta una intermitencia que limita el alcance de las prácticas inclusivas. Si bien la mayoría de los docentes y estudiantes reconocen la disponibilidad de materiales adaptados y herramientas digitales, persiste un margen considerable de respuestas que indican que la provisión de estos insumos no está plenamente institucionalizada. Esta carencia de una visión institucional consolidada deriva en esfuerzos aislados que dificultan la estandarización de apoyos pedagógicos efectivos, evidenciando que la gestión de recursos debe trascender el suministro técnico para convertirse en un pilar estratégico de la inclusión.
2. Respecto al objetivo de evaluar la cultura inclusiva y la convivencia, se determina que la institución posee bases comunitarias fortalecidas, reflejadas en un alto involucramiento y colaboración de los padres de familia. No obstante, se observa una brecha crítica en la dimensión emocional de un sector del alumnado que manifiesta temor a la discriminación o burlas entre pares. Este hallazgo resalta la necesidad imperiosa de transitar desde políticas meramente declarativas hacia acciones preventivas reales que erradiquen toda forma de exclusión, garantizando un entorno de bienestar integral que fomente la sana convivencia y la seguridad afectiva del estudiante.
3. En lo que respecta al objetivo de examinar la aplicación de prácticas pedagógicas, se concluye que existe una desconexión técnica entre la fase de planificación y la ejecución en el aula. Aunque los procesos de evaluación docente son periódicos, estos suelen percibirse como una carga administrativa orientada al cumplimiento documental más que a la calidad del aprendizaje. Como consecuencia, un grupo significativo de estudiantes no percibe que las estrategias se ajusten totalmente a su ritmo individual, lo que plantea el desafío urgente de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) de manera práctica y flexible, permitiendo que la gestión curricular responda verdaderamente a la diversidad del aula.

4. Se concluye que la consolidación de un sistema educativo verdaderamente inclusivo en la Unidad Educativa Nueve de Octubre requiere de una reingeniería en el modelo de gestión que priorice la formación docente continua y la sostenibilidad de los recursos. La evidencia recolectada sugiere que, si bien existen intenciones normativas claras, la eficacia de la inclusión depende de la capacidad de la gestión directiva para transformar la cultura escolar en un entorno de colaboración sistémica. Por tanto, resulta imperativo establecer planes de mejora que no solo busquen el cumplimiento de estándares administrativos, sino que fomenten el empoderamiento pedagógico y la corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa, asegurando así que la inclusión deje de ser un objetivo ideal para convertirse en una realidad cotidiana y equitativa para cada estudiante.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429464703>

Aguerrondo, I., & Chiriboga Montalvo, C. (2022). La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador. Cuadernos de Investigación Educativa, 14, e206. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3388>

Aparicio-Martínez, P., et al. (2025). Fostering inclusion: A virtual reality experience to raise awareness of dyslexia-related barriers. arXiv.

Arias González, J. (2021). Diseño y metodología de la investigación (1° ed.). Arequipa: ENFOQUES CONSULTING EIRL. <https://arxiv.org/abs/2501.XXXX>

Azorín, C., & Ainscow, M. (2021). Supporting school leaders to foster inclusive education systems. Educational Management Administration & Leadership, 49(3), 451–468. <https://doi.org/10.1177/1741143220945705>

Banco Mundial. (2021). Inclusive Education for Children with Disabilities: Global Report. Washington, DC.

https://thedocs.worldbank.org/en/doc/1f9c8e88cf164670a00eb7d3264c2562-0200022021/equality-of-opportunity-access-to-inclusive-education?utm_source=chatgpt.com

Becerra Castro, J. C., & Tamayo Corredor, C. E. (2025). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia. *Reincisol*, 4(7), 34–52.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)34-52](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)34-52)

Booth, T., & Ainscow, M. (2022). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://csie.org.uk/index-for-inclusion/>

Cáceres, L., & Castillo, M. (2024). Educación inclusiva en el Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16(1).
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/educacion-inclusiva-peru>

CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/entities/publication/3127437b-1e2e-4567-a532-dcfe5599954b/full?utm_source=chatgpt.com

Cisneros-Caicedo, A., Guevara-García, A., Urdánigo-Cedeño, J., & Garcés-Bravo, J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546>

Cubas Castillo, N. (2025). Dimensiones de inclusión educativa en colegios de Perú y Ecuador: una revisión sistemática. *INVECOM*. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17388506>

Dueñas Buey, M. (2010). EDUCACION INCLUSIVA. *REOP*, 21(2), 358-366. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/11014>

Echavarría, S., & Herrera, L. E. (2023). Desafíos de la educación inclusiva en Colombia. *Revista de Investigación y Disciplinas*.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/educacion/article/view/desafios-inclusion-colombia>

Echeita, G., & Simón, C. (2021). La educación inclusiva: Un reto para los sistemas educativos contemporáneos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 17–34.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/XXX>

Educación, M. d. (2011). Educación inclusiva y especial. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp->

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2021). Inclusive pedagogy: A framework for education for all. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1876578>

García Cedillo, I., Romero Contreras, S., & Escalante Herrera, J. (2022). Educación inclusiva en México: avances y desafíos en la gestión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000400007

García-Perales, R., Carnevale, M. C., & Ricci, C. R. (2024). Inclusión y calidad educativa en Argentina. *Revista Psicopedagogía*, 41(125), 413–423.
<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240029>

González Cisneros, A. L., & Pedraza Melo, N. A. (2021). Factores del capital humano y desempeño en instituciones de educación media superior. *Perfiles Educativos*, 43(174), 93–113. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59393>

Haro Sarango, A., Chisag Pallmay, E., Ruiz Sarzosa, J., & Caicedo Pozo, J. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 956-966. doi: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>

Jorge Emmanuel, Díaz-Cervantes, E., & Fuentes-Ocampo, L. (2021). Descripción de población, muestra y muestreo. Mexico: Ediciones La Biblioteca, S.A. de C.V. doi: <https://doi.org/10.59760/8733385.09>

López, V., Julio, C., Pérez, M. V., & Rojas, C. (2023). Gestión escolar e inclusión en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2).
<https://www.rleinclusiva.cl/index.php/rlei/article/view/gestión-escolar-inclusión-chile>

López Melero, M., & Chávez, M. (2024). Formación docente e inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1).

<https://rieoei.org/RIE/article/view/formacion-docente-inclusion-mexico>

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5° ed.). Bogotá: Ediciones de la U.

Macazana, D., et al. (2023). Gestión del talento humano en instituciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Científica Educativa*.

Martínez Ordoñez, M., Villamar Vines, V., Zhindón Bermeo, E., & Armijos Romero, P. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina revista multidisciplinar*, 9(2). doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525

Mendoza, R., & Tapia, L. (2023). Barreras para la inclusión educativa en México. *Perfiles Educativos*, 45(180).

<https://perfileseducativos.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/barreras-inclusion-mexico>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Política nacional de educación inclusiva. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). Inclusión, equidad y educación de calidad: El desafío de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5–12. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001>

Navia Arroyo, C. E., et al. (2024). Educación inclusiva en Colombia. *Educación y Educadores*, 27(2). OECD. (2021). *Education policy outlook 2021: Shaping responsive and resilient education in a changing world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>
<https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.5>

Pastore, P. G., & Gorostiaga, J. M. (2023). Políticas inclusivas en Argentina. CONICET Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/229072>

Pulice, S. S. (2024). Exclusión educativa en Argentina. International Journal of New Education. <https://doi.org/10.24310/ijne.13.2024.18304>

Quispe, R., & Valdivia, S. (2022). Inclusión educativa en Perú. Revista de Educación, 31(2). <https://revistas.unmsm.edu.pe/index.php/educacion/article/view/inclusion-peru>

Reyes, M., & Salvatierra, J. (2024). Gestión del talento humano y desempeño docente en educación básica. Revista Latinoamericana de Educación.

Rojas-Andrade, R., & Armijo, M. (2022). Prácticas inclusivas en Chile. Estudios Pedagógicos, 48(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000100001

Ruiz-Chaves, W., Chen, E., & García, J. (2021). Inclusión y gestión educativa. Innovaciones Educativas, 23(35), 211–233. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322021000200211

Ruiz-Chaves, W., & Solano-Castro, A. (2024). Estrategias para acompañar los procesos de gestión de las organizaciones escolares. Universidad Nacional Costa Rica. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/WarnerRuizChaves/publication/385556533_Dimensiones_de_la_gestion_educativa_una_propuesta_conceptual_para_el_acompanamiento_desde_la_supervision_y_la_direccion_de_centros/links/672a572077f274616d5ed3f7/Dimensiones-de-

San Martín, C., Villalobos, C., & Muñoz, C. (2021). Políticas de inclusión en Chile. Calidad en la Educación, (54). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652021000100001

Samperio-Gómez, K. H., & Cáceres-Mesa, M. L. (2024). La gestión escolar y su impacto en la función directiva. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 7(Suplemento 1), 196–203. <https://doi.org/10.62452/rs29bw18>

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Paris: UNESCO. doi:<https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Revista Científica



CIENCIA Y EDUCACIÓN

E-ISSN: 2707-3378

L-ISSN: 2790-8402

CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto: Certificado de
aceptación para revisión y
publicación de artículo científico

Oficio N* Cienc-educ2026-221202-C
Ecuador, 13 de Mayo del 2026

El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y la
Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)

CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: ***“La gestión educativa en la inclusión de estudiantes de básica superior en la Unidad Educativa Nueve de Octubre, Guayaquil 2025”***, Siendo:

***Autores: Lic. Maryury Leonela Moreira Villa,
Lic. Carlos Luis Córdova Peñafiel,
Lic. Kathya Odalys Ronquillo Olvera,
Mgtr. Milton Alfonso Criollo Turusima.***

Fue:

Enviado: 10 de Mayo del 2026

Comienzo de revisión: 10 de Mayo del 2026

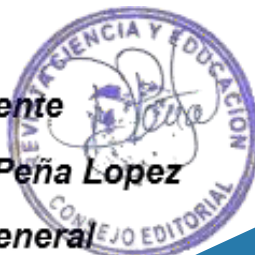
Fue presentado, para su revisión, aprobación y publicación por el autor principal ante el Consejo Editorial de la Revista Ciencia y Educación, siendo **ACEPTADO** para su publicación en el número correspondiente con la **Edición Especial IV del 2026**. Lo cual consta dentro del sitio web de la revista **Ciencia y Educación**.

Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.

Atentamente

Duanys Miguel Peña Lopez

Director General



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

