

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD INTERNA

EDUCATIONAL STRATEGIES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS IN SITUATIONS OF INTERNAL MOBILITY

Damián Yumbillo-Asacata¹

E-mail: dyumbilloa@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5540-9494>

Elizabeth del Carmen Morocho-Araujo¹

E-mail: edmorochoa@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1285-7180>

Elsy Rodríguez-Revelo¹

E-mail: erodriguezr@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Yumbillo-Asacata, D., Morocho-Araujo, E. C., & Rodríguez-Revelo, E. (2026). Estrategias educativas para la inclusión de los estudiantes en situación de movilidad interna. Estudio de caso. *Revista Episteme & Praxis*, 4(3), 71-85.

Presentación: 17/06/2026

Aceptación: 04/08/2026

Publicación: 01/09/2026



RESUMEN

La investigación analizó la inclusión educativa de los estudiantes en situación de movilidad interna en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII, donde se evidenció una brecha entre el marco normativo inclusivo y las prácticas pedagógicas reales. El objetivo fue proponer estrategias educativas que garanticen la inclusión de los estudiantes en situación de movilidad interna. Se empleó una metodología cualitativa de estudio de caso, con encuestas a 60 estudiantes, 45 padres de familia y 2 directivos, entrevistas semiestructuradas a 8 docentes y un grupo focal. Los resultados revelaron que la dimensión socioemocional constituyó el núcleo más crítico de la experiencia de movilidad, pues el 72.7 % de los estudiantes manifestó dificultades para hacer amigos y el 75 % de los padres identificó problemas de integración social. En el plano académico, el 54.5 % no comprendía los contenidos y el 87.5 % de las familias reportó algún grado de afectación del rendimiento escolar. Se constató una práctica docente comprometida pero intuitiva y carente de sistematicidad, así como una demanda de apoyo insatisfecha. A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta de estrategia inclusiva contextualizada, estructurada en cuatro componentes: acogida, plan de nivelación académica, acompañamiento socioemocional y vinculación familia-escuela, validada por expertos con altas valoraciones (media de 4.9/5 en contribución socioemocional). Se concluyó que solo mediante intervenciones articuladas en los niveles institucional, pedagógico y formativo sería posible transitar de una inclusión declarada hacia una inclusión efectivamente practicada.

Palabras clave:

Educación inclusiva, movilidad interna, estrategias pedagógicas, interculturalidad, bilingüe.

ABSTRACT

The research analyzed the educational inclusion of students in situations of internal mobility at the Duchicela Shyri XII Intercultural Bilingual Community Educational Unit, where a gap was evident between the inclusive regulatory framework and actual pedagogical practices. The objective was to propose inclusive educational strategies that would ensure the academic achievement of these students. A qualitative case study methodology was employed, with surveys conducted with 60 students, 45 parents, and 2 administrators, semi-structured interviews with 8 teachers, and a focus group. The results revealed that the socio-emotional dimension constituted the most critical core of the mobility experience, as 72.7% of the students reported difficulties in making friends and 75% of the parents identified problems with social integration. On the academic level, 54.5% did not understand the content, and 87.5% of the families reported some degree of impact on academic performance. A committed but intuitive and unsystematic teaching practice was observed, as well as an unmet demand for support. Based on these findings, a proposal for a contextualized inclusive strategy was designed, structured into four components: welcome protocol, academic leveling plan, socio-emotional support, and family-school engagement, validated by experts with high ratings (average of 4.9/5 in socio-emotional contribution). It was concluded that only through coordinated interventions at the institutional, pedagogical, and formative levels would it be possible to move from declared inclusion to effectively practiced inclusion.

Keywords:

Inclusive education, internal mobility, pedagogical strategies, bilingual, interculturality.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye un imperativo ético y normativo en el escenario global contemporáneo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) la sitúa como uno de los pilares fundamentales para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual insta a garantizar una educación de calidad para todas las personas, sin discriminación por motivos de género, origen, lengua, condición socioeconómica o territorio. Este principio se concibe no solo como una obligación jurídica, sino también como una estrategia indispensable para la cohesión social y el desarrollo sostenible.

En este sentido, este compromiso internacional se traduce, en el marco jurídico ecuatoriano, en el reconocimiento constitucional de la educación como un derecho fundamental, previsto así en el artículo 26, y como un área prioritaria de las políticas públicas (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008). La legislación nacional refuerza este mandato mediante la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011), las Guías de adaptaciones (Ecuador. Ministerio de Educación, 2019) y las normativas específicas del Ministerio de Educación (2020) que exigen la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, a pesar de la seguridad del andamiaje legal, aún persisten brechas significativas en la atención a las poblaciones cuya condición de vulnerabilidad no siempre es estática, sino que emerge de procesos sociales dinámicos como la movilidad humana interna.

De manera específica, en el contexto ecuatoriano, la movilidad interna de las familias es un fenómeno estructural que reconfigura permanentemente la composición demográfica de los centros educativos. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2025), los flujos migratorios internos presentan una alta complejidad: el 31.4% se desplaza de cantones pequeños a grandes, el 45.3 % de grandes a pequeños, y el 23.2% transita entre cantones de igual tamaño.

En consecuencia, estos desplazamientos, motivados por factores económicos, laborales, ambientales o de reunificación familiar, generan un impacto directo en la continuidad de las trayectorias escolares. El sistema educativo ecuatoriano, pese a contar con un modelo de gestión inclusiva, enfrenta el desafío de instrumentar respuestas pedagógicas flexibles que mitiguen los efectos adversos de esta movilidad, desfases curriculares, vacíos en los aprendizajes, dificultades de adaptación sociocultural y afectaciones en el bienestar socioemocional del estudiantado.

Esta problemática se evidencia de manera concreta en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII. Los datos institucionales revelan una

tendencia creciente en la recepción de estudiantes en situación de movilidad interna. Durante el año lectivo 2024-2025, de una matrícula total de 125 alumnos, el 15.2 % (19 estudiantes) procedía de otras instituciones. Para el período 2025-2026, la matrícula asciende a 132 estudiantes, y el porcentaje de nuevos ingresos por movilidad se eleva al 18.52 % (25 estudiantes), distribuidos en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, desde el nivel Inicial hasta el Bachillerato.

De este modo, este incremento evidencia que la institución se enfrenta a un doble reto pedagógico, el de gestionar la acogida y adaptación de un alumnado diverso en términos de trayectorias previas y, simultáneamente, asegurar la continuidad curricular y el logro académico en un entorno caracterizado por la riqueza de la educación intercultural bilingüe. La ausencia de protocolos de intervención didáctica contextualizados para esta realidad específica convierte esta situación en un foco prioritario de indagación.

A partir de ello, el estado del arte evidencia una creciente preocupación académica por los efectos de la movilidad interna en el ámbito educativo, aunque con diversos matices y enfoques. A nivel internacional, Song (2025) demostró que la movilidad interna no produce efectos homogéneos, que las interrupciones académicas en momentos críticos del trayecto escolar afectan negativamente el logro educativo, mientras que aquellas transiciones que preservan la continuidad curricular presentan efectos atenuados, subrayando la importancia de la flexibilidad pedagógica.

En el mismo sentido, en el contexto latinoamericano, Rodríguez & Saavedra (2020) evidenciaron que la movilidad interinstitucional en contextos urbano-vulnerables puede profundizar las brechas de aprendizaje, si no se implementan medidas de inclusión y continuidad. De manera complementaria, Ramírez (2022) identificó que el acompañamiento socioemocional y la valoración de la diversidad cultural son estrategias clave para mitigar los efectos adversos del cambio de centro escolar.

En el ámbito nacional ecuatoriano, investigaciones recientes ofrecen un panorama mixto. Fiallos & Arteño (2025) advierten sobre la existencia de una brecha significativa entre el marco normativo de inclusión y las prácticas pedagógicas reales en las aulas receptoras de población en movilidad. Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024) confirmó que, en ausencia de condiciones de acogida y apoyo docente, la movilidad interna impacta negativamente en el rendimiento académico.

No obstante, estudios como los de Pozo et al. (2025); y Vallejo et al. (2025) aportan evidencia alentadora al demostrar que las adaptaciones curriculares flexibles, las prácticas empáticas y la planificación docente inclusiva generan una correlación positiva con el rendimiento

académico, no solo del alumnado en movilidad, sino del conjunto del aula. Por otra parte, Moya & Simbaña (2025) refuerzan esta tesis al abogar por la inclusión como un principio transversal que mejora la participación y los resultados de todo el estudiantado.

Si bien los estudios referenciados confirman la relevancia del fenómeno y sugieren líneas generales de intervención (flexibilidad curricular, apoyo socioemocional, tutoría), se identifican vacíos que la presente investigación busca analizar. En primer lugar, la mayoría de los estudios nacionales se centran en la movilidad humana internacional o en la inclusión de necesidades educativas especiales, siendo escasas las investigaciones empíricas focalizadas exclusivamente en la movilidad interna dentro del territorio ecuatoriano.

En segundo lugar, existe una falta de concreción didáctica, pues los estudios enuncian la necesidad de estrategias inclusivas, pero pocos las operacionalizan en propuestas específicas adaptadas al contexto de la educación intercultural bilingüe. Por último, se carece de un análisis contextualizado en una unidad educativa concreta que permita triangular los datos normativos con las percepciones de docentes y directivos, así como con las necesidades pedagógicas reales del alumnado recién llegado.

En atención a esta realidad y a los vacíos identificados, el presente estudio se articula en torno a la pregunta: ¿Cómo contribuir a la inclusión educativa de los estudiantes en situación de movilidad interna de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII?. Para responder a esta interrogante, se plantea como objetivo general proponer estrategias educativas que garanticen la inclusión de los estudiantes en situación de movilidad interna. Los objetivos específicos están dirigidos a: (1) diagnosticar las necesidades pedagógicas y socioemocionales de los estudiantes en movilidad interna; (2) identificar las estrategias inclusivas que actualmente están siendo implementadas por el profesorado; (3) diseñar un conjunto de estrategias educativas inclusivas contextualizadas; y (4) finalmente, validar la propuesta mediante el criterio de expertos.

La educación inclusiva constituye un paradigma que trasciende el mero acceso al sistema escolar para garantizar condiciones efectivas de permanencia, participación y éxito académico para todo el estudiantado, y sin distinción alguna. Este enfoque, consagrado en la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) y ratificado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, exige la transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y

la participación (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En consonancia con este marco internacional, el ordenamiento jurídico ecuatoriano ha asumido dicho compromiso mediante un andamiaje normativo. La Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) reconoce la educación como un derecho fundamental y un área prioritaria de las políticas públicas, mientras que determinados instrumentos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Ministerio de Educación, 2011) establecen disposiciones específicas para la atención a la diversidad.

Sobre esta base normativa, el modelo de educación inclusiva ecuatoriano se fundamenta en el principio de equidad, entendido como la asignación de apoyos diferenciados según las necesidades del alumnado, y en valores como la participación, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad como un rasgo inherente y enriquecedor del hecho educativo (Cañar & Baquero, 2022). No obstante, investigaciones recientes en el país, como la de Fiallos & Arteño (2025), advierten sobre la persistencia de una brecha significativa entre el discurso normativo y las prácticas pedagógicas reales en las aulas que reciben a población en movilidad, evidenciando la necesidad de avanzar hacia una concreción didáctica efectiva de estos principios.

Precisamente, uno de los ámbitos donde esta brecha entre norma y práctica se manifiesta con mayor claridad es el fenómeno de la movilidad interna. Esta se define como el traslado de personas o grupos dentro de las fronteras de un mismo país, motivado por factores económicos, sociales, familiares o ambientales, y que implica una transformación de las condiciones de vida y de los entornos socioculturales de quienes la experimentan (Flores et al., 2022; Guilindro et al., 2025). En el ámbito educativo, este fenómeno supone para los estudiantes cambios de centro escolar, de currículo aplicado y de contextos de aprendizaje, generando con frecuencia discontinuidades en sus trayectorias académicas.

Los antecedentes de investigación revisados coinciden en señalar, no obstante, que dicha movilidad no produce efectos homogéneos. En este mismo orden de ideas, Song (2025) demostró que las interrupciones académicas en momentos críticos del trayecto escolar afectan negativamente el logro educativo, mientras que las transiciones que preservan la continuidad curricular presentan efectos atenuados.

En el contexto latinoamericano, Rodríguez & Saavedra (2020) evidenciaron que la movilidad interinstitucional en contextos urbano-vulnerables puede profundizar las brechas de aprendizaje si no se implementan medidas de inclusión y continuidad pedagógica. A nivel nacional, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024)

confirmó que, en ausencia de condiciones de acogida y apoyo docente, la movilidad interna impacta negativamente el rendimiento académico.

Desde esta óptica, la movilidad interna debe ser estudiada como una condición contextual y no como un déficit del estudiante. Ello implica reconocer las experiencias previas del alumnado como parte de su capital cultural y centrar el análisis en las barreras estructurales o pedagógicas que el sistema educativo debe remover para asegurar la continuidad de los aprendizajes (Ecuador. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2024).

Para dar respuesta a esta condición contextual, el sistema educativo dispone de un repertorio de estrategias educativas inclusivas. Estas constituyen el conjunto de medidas pedagógicas, organizativas y metodológicas destinadas a garantizar la participación, el aprendizaje y el éxito escolar de todo el alumnado, reconociendo la diversidad como una condición inherente al aula (Moya & Simbaña, 2025). En el caso específico de los estudiantes en movilidad interna, la literatura especializada identifica varias líneas de acción prioritarias que han mostrado efectividad para mitigar los efectos adversos del cambio de centro escolar. En primer lugar, la flexibilización curricular y las adaptaciones no significativas se erigen como herramientas fundamentales.

Estas permiten ajustar metodologías, tiempos y formas de presentación de los contenidos sin alterar los objetivos de aprendizaje esenciales, posibilitando la nivelación académica y el reconocimiento de saberes previos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019). Complementariamente, el acompañamiento pedagógico y socioemocional operacionalizado a través de la tutoría académica, el refuerzo pedagógico y la atención al bienestar emocional resulta clave para facilitar la adaptación del estudiante al nuevo entorno escolar y prevenir situaciones de rezago o abandono (Álvarez, 2020; Caballero & Llorent, 2022). Asimismo, la investigación de Ramírez (2022) destaca que la valoración de la diversidad cultural y lingüística, junto con prácticas empáticas, contribuyen significativamente a la integración escolar y al clima del aula.

Los hallazgos de investigaciones recientes en el contexto ecuatoriano refuerzan empíricamente la pertinencia de estas estrategias. En efecto, los estudios de Pozo et al. (2025); y Vallejo et al. (2025) aportan evidencia alentadora en el contexto ecuatoriano al demostrar que las adaptaciones curriculares flexibles y la planificación docente inclusiva generan una correlación positiva con el rendimiento académico, no solo del alumnado en movilidad, sino del conjunto del aula. Estos resultados refuerzan la tesis de que la inclusión, lejos de ser una práctica focalizada, constituye un principio transversal que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje para todos los estudiantes.

Ahora bien, el éxito de las estrategias inclusivas no depende exclusivamente de las acciones pedagógicas en el aula. Dicho éxito está mediado por factores contextuales de carácter institucional y relacional. El clima escolar inclusivo, entendido como el conjunto de percepciones, relaciones y prácticas que promueven la participación y el aprendizaje de todo el alumnado desempeña un papel determinante en la adaptación y permanencia de los estudiantes en movilidad (López, 2023). Un entorno escolar seguro, acogedor y respetuoso de la diversidad actúa como factor protector frente a los riesgos de desajuste académico y emocional (Farfán et al., 2025).

En estrecha relación con el clima escolar se encuentran el bienestar socioemocional del estudiante y la vinculación familia-escuela. De igual modo, el bienestar socioemocional del estudiante, que abarca dimensiones como la autoestima, el sentido de pertenencia y la capacidad de establecer vínculos positivos con pares y docentes, constituye una condición necesaria para el aprendizaje significativo (Mota et al., 2025). En último lugar, la vinculación familia-escuela emerge como un pilar fundamental en contextos de movilidad. La comunicación constante, la corresponsabilidad y la participación activa de las familias en el proceso educativo facilitan la adaptación escolar y refuerzan la continuidad de las trayectorias académicas (Amaguaña et al., 2021; Pincay et al., 2025). La investigación reconoce que la familia actúa como un factor de contención y estabilidad emocional que potencia los efectos de las estrategias pedagógicas implementadas en la institución.

En síntesis, el marco teórico referencial expuesto permite constatar que la inclusión educativa del alumnado en situación de movilidad interna constituye un desafío complejo que demanda respuestas articuladas en los niveles normativo, institucional y pedagógico. Si bien la literatura internacional y nacional aporta un cuerpo consistente de evidencias sobre la efectividad de estrategias como la flexibilización curricular, el acompañamiento socioemocional y el fortalecimiento del clima escolar, se identifica una carencia de estudios empíricos focalizados en la movilidad interna dentro del territorio ecuatoriano y, más aún, en contextos de educación intercultural bilingüe.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, bajo un enfoque mixto de estatus dominante cualitativo, y se desarrolló mediante un estudio de caso único de corte intrínseco en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII. La población de referencia estuvo compuesta por 132 estudiantes, 90 padres de familia, 16 docentes y 2 directivos durante el año lectivo 2025-2026. Mediante un muestreo intencional estratificado por niveles educativos, se seleccionó una muestra final de 60 estudiantes (45,5 % de la población

estudiantil), de los cuales 11 se encontraban en situación de movilidad interna (total de estudiantes con esa condición). Asimismo, se obtuvo respuesta de 45 padres de familia (50 % de la población de padres), se encuestó a los 2 directivos (100 %), se entrevistó en profundidad a 8 docentes (50 % del claustro) y se convocó a un grupo focal con 8 docentes adicionales, seleccionados todos por su experiencia directa con estudiantes en movilidad y su disponibilidad voluntaria.

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas con sus respectivos instrumentos:

En primer lugar, se aplicaron cuestionarios (técnica de encuesta) en tres versiones adaptadas a estudiantes, padres de familia y directivos. El cuestionario para estudiantes constó de 18 preguntas cerradas (14 con escala ordinal de tres niveles: “nunca”, “a veces”, “siempre”; y 4 de opción múltiple simple), distribuidas en cuatro dimensiones: socioemocional (5 ítems), académica (6 ítems), participación y clima escolar (4 ítems), y datos sociodemográficos y de movilidad (3 ítems). Fue aplicado de forma colectiva en el aula, con lectura en voz alta para los niveles de básica media, previo consentimiento asentido, con una duración media de 20 minutos y una tasa de respuesta del 100 % de los 60 estudiantes seleccionados.

En cuanto al cuestionario para padres de familia incluyó 20 preguntas (16 cerradas con escala Likert de cuatro niveles y 4 de opción múltiple), organizadas en las dimensiones de adaptación socioemocional del hijo (5 ítems), rendimiento y dificultades académicas (6 ítems), vinculación familia-escuela (5 ítems) y datos de contexto (4 ítems). Fue enviado impreso mediante los estudiantes, con devolución en sobre cerrado, obteniendo una tasa de respuesta del 100 % de los 45 padres seleccionados y una duración estimada de 15 minutos.

Por su parte, el cuestionario para directivos constó de 14 preguntas (10 cerradas con escala Likert de cuatro niveles y 4 abiertas de respuesta breve), centradas en la percepción de la movilidad interna, estrategias institucionales, formación docente y evaluación del impacto de las prácticas. Fue autoaplicado en formato impreso en presencia del investigador, con una duración de 25 minutos.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a 8 docentes, cada uno entrevistado en una sola sesión de 45 minutos promedio (rango de 35 a 60 minutos). El instrumento consistió en una guía de entrevista estructurada en cinco ejes temáticos que totalizaban 12 preguntas abiertas, más preguntas de seguimiento no estructuradas: valoración del fenómeno de movilidad interna en el aula (2 preguntas), estrategias pedagógicas y de acogida implementadas (3 preguntas), dificultades y facilitadores para la inclusión (2 preguntas), impacto percibido en el rendimiento y clima escolar (2 preguntas) y necesidades de formación y

apoyo institucional (3 preguntas). Todas las entrevistas fueron grabadas en audio previa firma de consentimiento informado, transcritas literalmente en un plazo máximo de 48 horas y complementadas con notas de campo sobre observaciones no verbales.

En tercer lugar, se llevó a cabo un grupo focal con una sesión de 90 minutos en la que participaron 8 docentes de diferentes niveles educativos (dos de Inicial, tres de Básica Media y tres de Bachillerato). El instrumento empleado fue una guía de moderación con cuatro preguntas generadoras que abordaron experiencias compartidas con estudiantes en movilidad, estrategias colectivas exitosas o fallidas, barreras institucionales y propuestas de mejora. La sesión fue grabada en audio y video con consentimiento informado, transcrita posteriormente, y un asistente tomó notas de campo sobre las dinámicas de interacción y los consensos alcanzados, empleándose la técnica de “bola de nieve” para profundizar en temas emergentes.

Para garantizar la coherencia entre los objetivos y las técnicas, se estableció la siguiente correspondencia: el diagnóstico de necesidades pedagógicas y socioemocionales se abordó principalmente mediante los cuestionarios a estudiantes y padres, complementados con las entrevistas a docentes. La identificación de estrategias inclusivas actuales se trabajó a través de las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal con docentes. El diseño de la propuesta se basó en la síntesis de toda la información recolectada, y su validación se realizó mediante el cuestionario a expertos.

Todos los participantes (o sus representantes legales, en el caso de estudiantes menores de edad) firmaron un consentimiento informado, garantizándose el anonimato y la posibilidad de retiro en cualquier momento. Por último, la triangulación metodológica entre cuestionarios, entrevistas, grupo focal y documentos institucionales permitió contrastar las percepciones de los distintos actores y aumentar la credibilidad de los hallazgos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de los instrumentos aplicados al triangularlos confirman, en primer lugar, que la movilidad interna es un fenómeno reconocido por todos los actores institucionales y con una incidencia creciente. El 100 % de los directivos encuestados afirmaron que la institución recibe frecuentemente estudiantes en esta condición, dato que se corresponde con el incremento del 15.2 % al 18.52 % de matrícula en movilidad entre los cursos 2024-2025 y 2025-2026 registrado en los documentos institucionales.

Por su parte, los docentes tanto en las entrevistas como en el grupo focal, corroboraron esta percepción al señalar que cada año se incorporan más estudiantes provenientes de otras instituciones, y lo describieron como una

realidad compleja que exige respuestas pedagógicas específicas. Esta convergencia entre lo documental, lo directivo y lo docente otorga solidez empírica al diagnóstico de partida y justifica la pertinencia de la investigación.

En cuanto a las dificultades experimentadas por los estudiantes en situación de movilidad, los hallazgos revelan una notable coincidencia entre las voces de los propios estudiantes, sus familias y el profesorado. En la encuesta aplicada a los 11 estudiantes que cambiaron de institución, el 72.7 % manifestó que le costó hacer amigos y el 63.6 % expresó haberse sentido solo; desde la mirada de los padres, el 75 % identificó la dificultad para establecer vínculos sociales como el principal obstáculo, y el 50 % reportó problemas emocionales asociados al cambio.

Por su parte, los docentes fueron unánimes al señalar en las entrevistas y en el grupo focal que los estudiantes recién llegados presentan timidez, aislamiento y dificultades para insertarse en grupos ya consolidados. Esta triple coincidencia otorga contundencia a la dimensión socioemocional como el núcleo más crítico de la experiencia de movilidad, y subraya la necesidad de que cualquier estrategia inclusiva priorice la integración social y el acompañamiento afectivo desde el primer momento.

La dimensión académica de las dificultades también encuentra respaldo en la triangulación. El 54.5% de los estudiantes en movilidad declaró no entender los contenidos impartidos y el 45.5 % percibió diferencias en las metodologías de enseñanza. De manera complementaria, el 62.5 % de los padres reportó dificultades académicas en sus hijos tras el cambio de escuela. Los docentes, tanto en las entrevistas como en el grupo focal, identificaron los desfases curriculares y la heterogeneidad de trayectorias previas como un desafío recurrente. La confluencia de estas percepciones indica que la ruptura de la continuidad pedagógica, agravada por la ausencia de una evaluación diagnóstica sistemática, constituye una barrera real para el aprendizaje, y no una mera apreciación aislada de un actor en particular.

Respecto al impacto sobre el rendimiento académico, los datos convergen en señalar un efecto adverso, al menos durante el primer período tras la llegada. El 36.4 % de los estudiantes en movilidad consideró que su rendimiento había disminuido, mientras que entre los padres el 50 % afirmó que el cambio afectó “mucho” el desempeño de su hijo y un 37.5 % adicional indicó que lo afectó “algo”; en conjunto, el 87.5 % de las familias en movilidad reportó algún grado de afectación académica, cifra que contrasta con el 16.2 % registrado entre las familias de estudiantes locales.

Los docentes, por su parte, fueron unánimes en afirmar que los estudiantes en movilidad suelen obtener calificaciones más bajas durante el primer trimestre, especialmente en materias secuenciales como Matemáticas.

Esta convergencia entre autopercepción estudiantil, percepción parental y observación docente aporta evidencia robusta sobre la necesidad de implementar apoyos académicos inmediatos y focalizados que contrarresten el desfase inicial y eviten el rezago acumulativo.

En el análisis de los resultados, se revela una brecha significativa entre la demanda de apoyo y la percepción de la respuesta institucional ofrecida. El 81.8 % de los estudiantes en movilidad expresó su deseo de recibir mayor ayuda por parte de la escuela, y el 87.5 % de los padres de este grupo consideró prioritario el refuerzo académico. Sin embargo, solo el 12.5 % de estos padres percibió que la institución brinda apoyo frecuente a sus hijos, y ningún directivo calificó el impacto de las estrategias actuales como “alto”.

Los docentes, en las entrevistas, coincidieron en que los apoyos institucionales específicos para esta población son escasos, y en el grupo focal señalaron la ausencia de un protocolo de acogida y la insuficiente dotación del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) como limitaciones centrales. La convergencia de estas percepciones evidencia un desfase entre las necesidades sentidas por los usuarios del sistema y la capacidad institucional para satisfacerlas, lo que constituye un punto de partida ineludible para el diseño de la propuesta de intervención.

En lo relativo a las estrategias pedagógicas, la triangulación muestra una práctica docente comprometida, pero, predominantemente intuitiva y carente de sistematicidad. Mientras que los directivos mencionaron la aplicación de adaptaciones curriculares, tutorías y apoyo socioemocional como estrategias institucionales, los docentes describieron en las entrevistas acciones como la evaluación diagnóstica informal, la asignación de un compañero tutor o la flexibilización de tareas, todas ellas basadas en la iniciativa personal y no en lineamientos institucionales formalizados.

En consonancia en el grupo focal se reforzó esta idea al señalarse que las adaptaciones “quedan a criterio de cada maestro” y que no existe un banco de recursos ni tiempos protegidos para la atención diferenciada. Esta divergencia entre la percepción directiva y la práctica real del aula apunta a una brecha de implementación que debe ser abordada mediante la elaboración consensuada de protocolos y la dotación de recursos pedagógicos concretos.

La necesidad de formación docente en educación inclusiva emerge como un hallazgo consistente a lo largo de todos los instrumentos. Los directivos calificaron el nivel de formación del profesorado como medio o bajo, y señalaron la capacitación docente como una de las acciones prioritarias. Los propios docentes reconocieron, tanto en las entrevistas como en el grupo focal, que carecen

de preparación específica para atender a estudiantes en movilidad, y que las capacitaciones ofrecidas por el Ministerio son demasiado generales. Esta autovaloración de insuficiencia formativa se ve reflejada en la naturaleza intuitiva de las estrategias que aplican y en la demanda explícita de formación continua que formularon como propuesta prioritaria. La convergencia de directivos y docentes en este punto subraya que cualquier propuesta de mejora debe incluir un componente sólido de desarrollo profesional situado en el contexto intercultural bilingüe de la institución.

La vinculación familia-escuela constituye otro ámbito en el que la triangulación arroja resultados reveladores. Mientras que el 87.5 % de los padres en movilidad calificó esta relación como “muy importante” por encima de los padres locales, su participación efectiva es inferior: solo el 37.5 % declaró involucrarse “siempre” o “frecuentemente”, frente al 59.4 % de las familias locales. Los docentes, por su parte, identificaron la comunicación con las familias recién llegadas como un factor clave y a la vez deficitario, y propusieron establecer canales formales desde el primer día de ingreso. Esta aparente paradoja entre alta valoración y baja participación sugiere que las familias en movilidad enfrentan barreras logísticas, laborales o de adaptación que limitan su involucramiento, lo que exige a la institución adoptar una actitud proactiva en la búsqueda de mecanismos de acercamiento flexibles y culturalmente pertinentes.

Como síntesis del análisis, los hallazgos convergen en delinear un escenario institucional donde existe una clara conciencia del fenómeno de la movilidad interna y de sus efectos adversos, pero donde las respuestas educativas se construyen aún de manera fragmentada, reactiva y escasamente articulada. Las dificultades socioemocionales y académicas de los estudiantes, el déficit de apoyo institucional, la naturaleza intuitiva de las estrategias docentes y la limitada formación específica constituyen los principales nodos problemáticos identificados de manera consistente por todos los actores. Estas convergencias ofrecen una base empírica sólida para el diseño de estrategias educativas inclusivas contextualizadas, que deberán articular la acogida socioemocional, la nivelación académica, la formación docente continua, la vinculación familiar y la formalización de protocolos institucionales, con el propósito de transitar desde una inclusión declarada hacia una inclusión efectivamente practicada.

Propuesta y validación

a) Fundamentación teórica de la propuesta

La estrategia educativa para la inclusión de los estudiantes en situación de movilidad interna (en lo adelante, estrategia), se sostiene sobre un marco conceptual integrado por cinco principios:

- Educación inclusiva como paradigma. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) la define no solo como un acceso, sino como garantía de permanencia, participación y éxito académico. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011) y la Constitución (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) la consagran como un derecho. Sin embargo, Fiallos & Arteño (2025) advierten sobre la brecha entre norma y práctica; esta propuesta se sitúa precisamente en esa fisura para cerrarla.

- Enfoque biopsicosocial. La estrategia adopta una concepción integral del estudiante, entendiendo que su desarrollo y aprendizaje no dependen únicamente de factores cognitivos, sino de la interacción dinámica entre las dimensiones biológica, psicológica y social. Este enfoque, destaca su utilidad para diseñar respuestas inclusivas que atiendan al estudiante en su totalidad. A esta mirada se suma la teoría sociocultural de Vygotsky (1997, como se citó en Celada, 2024), la cual sostiene que los procesos psicológicos superiores se originan en la interacción social y están mediados por la cultura. Investigaciones actuales, articulan explícitamente dicho marco con la educación inclusiva, mostrando que el aprendizaje no puede separarse del entorno social ni de las condiciones materiales en que ocurre.

De este modo, enriquecido con la herencia vigotskiana, el modelo biopsicosocial permite interpretar las dificultades académicas o de adaptación que experimenta el estudiante en situación de movilidad interna no como déficits individuales, sino como expresiones de la interacción entre su estado de salud física, su bienestar emocional y las características del entorno familiar, escolar y comunitario (Veloz et al., 2024). Incorporar este modelo, reforzado por la evidencia actual, y permite articular de manera coherente los cuatro componentes de la estrategia (acogida, nivelación académica, acompañamiento socioemocional y vinculación familiar) como dimensiones interdependientes del bienestar integral del estudiante.

- Plan de acogida como medida integradora: un protocolo estructurado de recepción reduce la incertidumbre inicial y acelera la adaptación del alumnado recién llegado. Por ello, el Componente 1 de este sistema está dedicado íntegramente a la acogida.

- Intervención por fases sistemáticas: Ruiz et al. (2025) validaron un modelo de inclusión en tres fases (diagnóstico, diseño, implementación) para estudiantes migrantes. A partir de la estructura trimestral de la presente estrategia se recupera esa lógica secuencial: acoger (diagnóstico inicial), nivelar y acompañar (implementación intensiva), consolidar y evaluar.

- Acompañamiento socioemocional y diversidad cultural: Ramírez (2022) encontró que el acompañamiento afectivo

y la valoración de la diversidad cultural mitigan los efectos adversos del cambio de centro escolar. Zambrano (2025) subraya que en contextos de Educación Intercultural Bilingüe la pertinencia cultural es irrenunciable.

- Flexibilización curricular y DUA. El Ministerio de Educación del Ecuador (2020) establece las adaptaciones curriculares no significativas y el Diseño Universal de Aprendizaje como herramientas para eliminar barreras.

Relación con el marco teórico de la investigación: mientras el marco teórico general de la investigación analiza el fenómeno de la movilidad interna y sus efectos, esta propuesta constituye la respuesta prescriptiva a dicho análisis. Retoma los principios de equidad, interculturalidad, aprendizaje significativo, flexibilización, bienestar socioemocional y resiliencia académica enunciados en el marco teórico de la investigación, y los traduce en acciones concretas, indicadores y responsables.

b) Objetivo general:

Diseñar estrategias para estudiantes en situación de movilidad interna en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII, que garantice su permanencia, participación y logro académico.

Objetivos específicos:

1. Analizar los resultados del estudio de campo referentes a la atención pedagógica a los estudiantes en situación de movilidad interna en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII.
2. Diseñar un conjunto de actividades para conformar el protocolo institucional de acogida, el plan de nivelación académica, el programa de acompañamiento socioemocional y la vinculación familia-escuela.

Tabla 1. Estructura general de la estrategia.

Componente	Propósito	Acciones principales	Responsables
C1. Protocolo institucional de acogida	Garantizar una recepción estructurada y empática que reduzca la incertidumbre inicial.	Entrevista inicial, ficha diagnóstica, asignación de compañero padrino/madrina, guía informativa bilingüe.	Equipo directivo, DECE, docente tutor, familias.
C2. Plan de Nivelación Académica Personalizada	Cerrar los desfases curriculares detectados y asegurar la continuidad del aprendizaje.	Plan de Nivelación Individual (PNI), sesiones semanales de refuerzo, banco de recursos didácticos, evaluación formativa.	Docentes de grado, equipo de refuerzo pedagógico.
C3. Actividades de acompañamiento socioemocional	Favorecer la integración social, el bienestar emocional y el sentido de pertenencia en los estudiantes.	Sesiones de cohesión grupal, círculos de diálogo, seguimiento individual DECE, taller de habilidades sociales.	DECE, docente tutor, pares (compañero padrino).
C4. Actividades para la vinculación familia-escuela	Fortalecer la corresponsabilidad y la comunicación entre la institución y las familias en movilidad.	Canal de comunicación prioritario, encuentros periódicos familia-tutor, jornadas de integración comunitaria, y orientación para el apoyo en el hogar.	Directivos, docente tutor, familias.

3. Validar estrategias de educación inclusiva para estudiantes en situación de movilidad interna en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII.
4. Socializar a los docentes las estrategias de educación inclusiva aplicadas a los estudiantes en situación de movilidad interna en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII.

c) Beneficiarios de la propuesta

- Beneficiarios directos: Los 9 estudiantes en situación de movilidad interna matriculados en la UECIB Duchicela Shyri XII durante el año lectivo 2025-2026, pertenecientes al nivel de Educación General Básica.
- Beneficiarios indirectos: Los 16 docentes de la institución, los 2 directivos, el personal del DECE y las 25 familias de los estudiantes en movilidad. También se beneficia, de manera colateral, el conjunto del alumnado, ya que las estrategias inclusivas mejoran el clima de aula para todos (Pozo et al., 2025; Vallejo et al., 2025).

d) Estructura general de la estrategia

La estrategia incluye: introducción, fundamentación teórica, objetivo general y específicos, beneficiarios, matriz de articulación curricular con destrezas codificadas y orientaciones de contextualización, planificación micro-curricular ejemplificada, cronograma de implementación trimestral, matriz de monitoreo y las recomendaciones para la implementación. El sistema se organiza en cuatro componentes articulados (tabla 1), que siguen la secuencia lógica de: Acoger → Nivelar → Acompañar → Vincular. Estos componentes son dialécticos, se interconectan y se refuerzan mutuamente.

e) Concreción de la propuesta en el currículo nacional ecuatoriano

La propuesta se integra en el currículo ordinario, no como actividad extracurricular. Se recomienda su inserción en las siguientes áreas curriculares (tabla 2) por su afinidad con los objetivos del sistema:

Tabla 2. Concreción de la estrategia en el currículo nacional ecuatoriano.

Componente	Área curricular recomendada	Justificación
C1. Acogida	Ciencias sociales y Desarrollo Humano Integral	Trabaja identidad, diversidad, convivencia y sentido de pertenencia.
C2. Nivelación	Matemáticas, Lengua y Literatura	Son las áreas con mayor secuencialidad y donde los desfases son más críticos (según el diagnóstico).
C3. Acompañamiento socioemocional	Desarrollo Humano Integral, Educación Cultural y Artística	Abordan la expresión emocional, la empatía y la cohesión grupal.
C4. Vinculación familiar	Transversal (todas las áreas)	La comunicación y participación familiar es un eje transversal del currículo ecuatoriano.

f) Matriz de articulación curricular

A continuación, se presenta la matriz que vincula las acciones de la estrategia con destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional vigente (Ministerio de Educación, 2016, actualizado 2019), junto con orientaciones para su aplicación y valoración, para Básica Media (5.º a 7.º EGB).
Matriz de articulación curricular de la estrategia para Básica Media (5.º a 7.º EGB)
La matriz de articulación curricular de la estrategia para Básica Media vincula las acciones de los cuatro componentes de la estrategia con destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional ecuatoriano, integrando las áreas de Ciencias Sociales, Desarrollo Humano Integral, Matemáticas, Lengua y Literatura, y Educación Cultural y Artística. En el componente de acogida (C1), se promueve el reconocimiento de la diversidad cultural y la empatía mediante dinámicas de presentación y la asignación de un compañero padrino. El componente de nivelación académica (C2) aborda los desfases en Matemáticas y Lengua y Literatura a través de operaciones básicas contextualizadas y de la identificación de ideas principales en textos breves. Para el acompañamiento socioemocional (C3), se emplean actividades de cohesión grupal y círculos de diálogo que fortalecen el sentido de pertenencia y la expresión

de emociones. Finalmente, el componente de vinculación familiar (C4) se materializa en jornadas de integración comunitaria y en la producción de reportes breves que mantienen informada a la familia, fomentando su participación activa. En todos los casos, las orientaciones de contextualización recurren a elementos propios de la realidad local la feria comunitaria, la tradición oral, el ovillo como metáfora de la red de apoyo, el trueque de saberes, mientras que los indicadores de evaluación enfatizan la valoración de la diversidad, la colaboración, la escucha activa y la aplicación práctica de los aprendizajes.

La siguiente figura 1 resume la lógica de implementación de la estrategia educativa.



Figura 1. Etapas de la integración educativa y socioemocional.

La estrategia educativa inclusiva anterior se concibe como un recurso flexible y contextualizado, susceptible de ser ajustado a las particularidades de cada nivel educativo y a la realidad institucional. Su implementación efectiva requiere del compromiso colectivo de la comunidad educativa: directivos, docentes, personal de apoyo, estudiantes y familias; así como de la voluntad institucional para transitar desde prácticas inclusivas intuitivas hacia una inclusión sistemática, planificada y efectivamente practicada.

Recomendaciones para la implementación

- Incorporar la estrategia al Plan Educativo Institucional para garantizar su respaldo normativo.
- Formar a los docentes en el manejo de los instrumentos (ficha diagnóstica, PNI, bitácoras) antes del inicio del año lectivo, tal como demandan los hallazgos del diagnóstico.
- Traducir la guía informativa y otros materiales a la(s) lengua(s) originaria(s) de la comunidad, garantizando la pertinencia intercultural.
- Designar un Coordinador de Inclusión y Movilidad dentro del organigrama institucional para sostener el sistema a largo plazo.
- Sistematizar la experiencia al finalizar el año y difundirla en redes de unidades educativas interculturales bilingües.

Ejemplificación de una actividad para el componente acogida

Actividad ilustrativa: Mi primera semana en la escuela. Consiste en una entrevista inicial semiestructurada de 20 minutos con el estudiante y su familia, donde se aplica una ficha diagnóstica que recoge datos sobre su trayectoria escolar, materias cursadas, intereses y emociones frente al cambio. Paralelamente, se asigna un compañero padrino/madrina (un estudiante del mismo grado con habilidades sociales destacadas), quien durante los primeros cinco días acompaña al nuevo alumno en los recreos, le muestra las instalaciones y le presenta a otros compañeros. La guía informativa bilingüe (español-kichwa) se entrega el primer día y contiene un mapa de la escuela, horarios, normas y contactos de docentes.

Valoración de los expertos de la propuesta de estrategia educativa inclusiva contextualizada

Para la validación de la propuesta, se **contactó a 15 potenciales expertos vía correo electrónico** y se conformó un panel de diez expertos seleccionados atendiendo a: (a) poseer título de cuarto nivel (magíster o doctor) en educación, psicología o áreas afines; (b) contar con al menos 10 años de experiencia docente en educación básica o superior; (c) tener publicaciones o participación en proyectos de investigación sobre inclusión educativa o movilidad humana; (d) residir y trabajar en el contexto ecuatoriano, preferentemente en instituciones interculturales bilingües.. De los seleccionados el 100 % tienen formación de tercer nivel y formación de cuarto nivel (9 magísteres y 1 doctor), lo que indica un alto nivel académico del panel. En términos de experiencia, la media de años como docente es 17.9 años, el promedio de experiencia en educación inclusiva es 14.07 años y la media de experiencia en contextos de educación intercultural bilingüe es 14.8 años.

Además, cinco es decir el 50 % de los expertos cuentan con más de 15 años de ejercicio docente; siete para un 70 % tienen más de 10 años de experiencia en educación inclusiva; y siete el 70 % registran más de 10 años en contextos interculturales bilingües. Estos indicadores cuantitativos muestran que el panel combina trayectoria prolongada y especialización académica, aportando solidez técnica y conocimiento contextual para asesorar investigaciones y políticas en inclusión. La propuesta fue sometida al criterio de los expertos. Estos valoraron la estrategia educativa a través de un cuestionario con dos secciones, la primera una escala de Likert, en el que se les solicitó emitir su opinión referente a 12 criterios de evaluación. La tabla 3 recoge una síntesis de la tabulación de los resultados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos globales por criterio.

Criterio	Media	Desviación estándar	Valoración
Pertinencia	4.7	0.46	Muy alta
Fundamentación teórica	4.8	0.40	Muy alta
Coherencia interna	4.7	0.46	Muy alta
Claridad de los componentes	4.6	0.49	Muy alta
Relevancia de los principios	4.7	0.46	Muy alta
Factibilidad institucional	4.1	0.54	Alta
Aplicabilidad	3.8	0.60	Alta
Contribución al logro académico	4.7	0.46	Muy alta
Contribución socioemocional	4.9	0.30	Muy alta
Calidad de los recursos previstos	4.3	0.64	Alta
Flexibilidad y adaptabilidad	4.5	0.50	Muy alta
Validez global	4.6	0.49	Muy alta

La totalidad de los expertos consultados coincidió en valorar la propuesta como una herramienta educativa válida y pertinente para el contexto investigado. Las puntuaciones medias en los distintos criterios se ubicaron entre los rangos de “Alta” y “Muy alta”, destacando especialmente la contribución socioemocional (4.9), la fundamentación teórica (4.8) y la pertinencia (4.7). En contraste, los criterios de factibilidad institucional (4.1) y aplicabilidad (3.8), aunque positivos, registraron las medias más bajas, lo que refleja preocupaciones legítimas de algunos especialistas respecto a la disponibilidad de tiempo y la necesidad de formación docente adicional para asegurar una implementación efectiva.

Asimismo, en la segunda sección se les solicitó que realizaran observaciones o sugerencias. Entre ellas sobresale la sugerencia de traducir la guía informativa a las lenguas originarias presentes en la comunidad, lo que favorecería la accesibilidad y la inclusión. Asimismo, se subraya la importancia de promover la participación de los estudiantes como agentes activos y de establecer mecanismos de seguimiento, elementos que fortalecen la pertinencia pedagógica y la capacidad transformadora de la iniciativa.

Los hallazgos de este estudio confirman que la dimensión socioemocional constituye el núcleo más crítico de la experiencia de movilidad interna, en coincidencia con lo reportado por Álvarez (2020); y Ramírez (2022) la triple convergencia entre el 72.7 % de estudiantes que manifestó dificultad para hacer amigos, el 75 % de padres que señaló problemas de integración social y la unanimidad

docente en describir timidez y aislamiento, otorga contundencia empírica a esta afirmación.

En el mismo sentido, en el plano académico, el 54.5 % de estudiantes declaró no entender los contenidos y el 62.5 % de padres reportó dificultades de aprendizaje, lo cual se alinea con los hallazgos de Song (2025); y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024) respecto al impacto negativo de las interrupciones escolares. Estos datos indican que la ruptura de la continuidad pedagógica, agravada por la ausencia de una evaluación diagnóstica sistemática, constituye una barrera real para el aprendizaje que exige intervenciones inmediatas.

Por otro lado, la investigación evidenció una brecha significativa entre la demanda de apoyo y la percepción de la respuesta institucional. Mientras el 81.8 % de los estudiantes en movilidad deseaba recibir mayor ayuda de la escuela, solo el 12.5 % de sus familias percibió que la institución brindaba apoyo frecuente, hallazgo que coincide con la brecha entre norma y práctica advertida por Fiallos & Arteño (2025).

En cuanto a las estrategias docentes, se identificó una práctica comprometida pero predominantemente intuitiva, carente de sistematicidad y basada en la iniciativa personal, lo cual contrasta con la percepción directiva sobre la aplicación institucional de adaptaciones curriculares. Esta divergencia, similar a la documentada por Neubauer (2023) en contextos europeos, revela una brecha de implementación que demanda la formalización consensuada de protocolos de acogida y la dotación de recursos pedagógicos concretos para sostener las prácticas inclusivas.

Lo anterior pone de relieve, un hallazgo transversal y consistente y es la necesidad de la formación docente en la educación inclusiva. Los propios docentes reconocieron carencias formativas específicas para atender la movilidad interna, mientras que los directivos calificaron su nivel de formación como medio o bajo, en consonancia con lo planteado por Caballero & Llorent (2022) sobre la importancia de la capacitación docente para la mejora de las competencias socioemocionales.

Paralelamente, se constató una paradoja reveladora en la vinculación familia-escuela: el 87.5 % de las familias en movilidad valoró esta relación como “muy importante”, pero solo el 37.5 % participaba frecuentemente, lo que sugiere barreras logísticas o de adaptación que limitan su involucramiento, tal como advierten Amaguaña et al. (2021). Estos resultados subrayan que cualquier intervención debe integrar formación situada y mecanismos proactivos de acercamiento a las familias.

Con relación a la propuesta, la estrategia educativa inclusiva contextualizada fue valorada positivamente por el panel de expertos, quienes destacaron su fundamentación

teórica (4.8) y su contribución socioemocional (4.9), si bien otorgaron puntuaciones comparativamente más bajas a la factibilidad institucional (4.1) y la aplicabilidad (3.8). Estas valoraciones reflejan preocupaciones legítimas respecto a la disponibilidad real de tiempos y recursos en una institución intercultural bilingüe, así como la necesidad de formación docente previa como condición para una implementación fiel.

No obstante, las principales limitaciones del estudio radican en su carácter de caso único, el tamaño reducido de las submuestras de estudiantes en movilidad y la naturaleza declarativa de los datos, aspectos que deben considerarse al interpretar los resultados y que sugieren cautela en su generalización. Igualmente, las implicaciones prácticas de este estudio apuntan hacia intervenciones articuladas en tres niveles: institucional, mediante la formalización de un protocolo de acogida; pedagógico, con la creación de un banco de recursos diferenciados y tiempos protegidos para el refuerzo; y formativo, mediante un plan de capacitación contextualizado en la realidad intercultural bilingüe.

Por último, para futuras investigaciones se sugiere implementar diseños cuasi-experimentales que evalúen el impacto de la propuesta sobre indicadores objetivos de rendimiento y clima escolar, así como extender el estudio a otras unidades educativas interculturales bilingües del país. En conclusión, la estrategia diseñada y validada ofrece un camino prometedor para transitar desde una inclusión declarada hacia una inclusión efectivamente practicada, garantizando el derecho a una educación equitativa y culturalmente pertinente para los estudiantes en situación de movilidad interna.

CONCLUSIONES

La investigación cumplió con los objetivos planteados en el estudio al diagnosticar las necesidades del estudiantado en situación de movilidad interna, identificar las prácticas docentes vigentes, diseñar una estrategia educativa contextualizada y someterla a validación de expertos. El proceso permitió constatar que la movilidad interna constituye un fenómeno de incidencia creciente en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Duchicela Shyri XII, reconocido por todos los actores institucionales, pero abordado aún desde respuestas pedagógicas fragmentadas y carentes de sistematicidad.

El diagnóstico reveló que la dimensión socioemocional representa el núcleo más crítico de la experiencia de movilidad. La convergencia entre las voces del estudiantado, las familias y el profesorado evidenció que las dificultades para establecer vínculos sociales, los sentimientos de soledad y el aislamiento inicial constituyen las principales barreras para una integración efectiva. En el plano académico, la ruptura de la continuidad curricular, agravada

por la ausencia de una evaluación diagnóstica sistemática, genera desfases que impactan negativamente en el rendimiento durante el primer trimestre, especialmente en áreas secuenciales. Ambos hallazgos confirman el carácter multidimensional del fenómeno y la necesidad de implementar intervenciones que articulen lo afectivo y lo pedagógico desde el momento mismo del ingreso.

La identificación de las estrategias docentes puso de manifiesto una paradoja institucional, pues existe un compromiso genuino del profesorado, que se traduce en acciones intuitivas como la asignación de compañeros tutores o la flexibilización de tareas, pero estas prácticas carecen de un soporte institucional formalizado. La ausencia de protocolos de acogida, de un banco de recursos diferenciados y de tiempos protegidos para la atención personalizada revela una brecha de implementación que limita la eficacia de las iniciativas individuales y perpetúa la distancia entre la inclusión declarada en los documentos normativos y la inclusión efectivamente practicada en las aulas.

En el estudio se constató una demanda de apoyo insatisfecha y una necesidad transversal de formación docente. La percepción estudiantil y familiar de escaso acompañamiento institucional contrasta con la alta valoración que ambas poblaciones otorgan al refuerzo académico y a la comunicación familia-escuela. Esta última relación presenta una paradoja reveladora, pues las familias en movilidad valoran la vinculación con la institución por encima de las familias locales, pero su participación efectiva es significativamente menor, lo que sugiere la existencia de barreras logísticas, laborales o culturales que la escuela debe remover proactivamente. Simultáneamente, el profesorado reconoció la existencia de carencias formativas para atender la movilidad interna, y los directivos calificaron el nivel de preparación como medio o bajo, lo que sitúa la capacitación continua como una condición indispensable para cualquier mejora sostenible.

A partir de estos hallazgos, la Estrategia Educativa para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Movilidad Interna fue diseñada como una respuesta articulada en cuatro componentes (protocolo de acogida, plan de nivelación académica personalizada, acompañamiento socioemocional y vinculación familia-escuela), sustentada en un marco que integra el paradigma de la educación inclusiva, el enfoque biopsicosocial y la teoría sociocultural. La validación se realizó mediante el criterio de diez expertos, con una media de 4.9 sobre 5.0 en contribución socioemocional, lo cual confirmó su pertinencia y solidez teórica, al tiempo que advirtió sobre la necesidad de garantizar condiciones institucionales y formativas para su implementación fiel.

Como implicación central, el estudio permite concluir que transitar de una inclusión declarada a una inclusión practicada exige intervenciones articuladas en tres niveles: institucional, mediante la formalización de protocolos y la designación de responsables; pedagógico, dotando de recursos diferenciados y tiempos de refuerzo; y formativo, a través de un plan de capacitación contextualizado en la realidad intercultural bilingüe. Solo esta articulación puede garantizar el derecho a una educación equitativa, pertinente y de calidad para aquellos estudiantes cuyas trayectorias han sido marcadas por la movilidad interna, y así hacer de la diversidad una oportunidad pedagógica en lugar de una fuente de rezago.

REFERENCIAS

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 388-408. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163>
- Amaguaña, L., Armijos, M., Cachaguay, W., & Calispa, W. (2021). El contexto familiar y el desarrollo social infantil: un estudio de caso. *Revista Cognosis*, 6(EE-I), 23-33. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2717>
- Caballero, M., & Llorent, V. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103422000132>
- Cañar, C., & Baquero, D. (2022). Análisis de la Educación Inclusiva: Un enfoque desde la realidad institucional en la ciudad de Quito-Ecuador. *Convergencia Educativa*, 11, 67-85. <https://doi.org/10.29035/rce.11.67>
- Celada, B. (2024). Inclusión: lo especial de la educación desde la perspectiva vigotskiana. *Voces De La educación*, 9(17), 153-168. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/741>
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica De Educación Intercultural*. Registro Oficial N° 417. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

- Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2025). Amenidades y migración interna: Caso ecuatoriano (Cuaderno de Trabajo No. 20). INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/cuadernos_trabajo/Amenidades_migracion_interna.pdf
- Ecuador. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). Efectos de la movilidad humana y el desplazamiento forzado en el desempeño académico en el Ecuador. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/download/62998/>
- Farfán Pimentel, J.F., Godoy Cedeño, C.E., Abad Escalante, K.M., Chumbirayco Pizarro, M., Manchego Villarreal, J.L., & Janampa Acuña, N. (2025). Bienestar psicológico y convivencia escolar en estudiantes de secundaria. *Vive Revista de Salud*, 8(22), 357-368. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v8i22.383>
- Fiallos Sánchez, M.A., & Arteño Ramos, R. (2025). Estrategias para la inclusión educativa de estudiantes en movilidad humana, universidad nacional de chimborazo. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 8(18), 49-67. <https://doi.org/10.56124/tj.v8i17ep.004>
- Flores, E., Mora-Arias, E., Chica, J., & Balseca, M., (2022). Evaluación de la movilidad de estudiantes y accesibilidad espacial a centros de educación en zonas periurbanas. *Novasinergia*, 5(1), 128-149. <https://doi.org/10.37135/ns.01.09.08>
- Guilindro Moreno, B. A., Goyes Velasco, C. M., Villavicencio Mora, A. P., Díaz Zambrano, K. M., & Lombeida Galeas, M. L. (2025). Movilidad Estudiantil como Estrategia para el Fortalecimiento Académico y Cultural: Análisis de Impacto en Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 8226-8246. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16471
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Pasa la Voz: Diseño Universal de Aprendizaje*. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/eds/Atencion_a_la_diversidad/GUIA_DIDACTICA_DUA.pdf
- Mota, G., Maldonado, E., Moya, S., Castro, A., & Gaviláñez, M. (2025). Educación emocional en el aula: estrategias para fortalecer el bienestar estudiantil. *Sinergia Académica*, 8(5), 981-994. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/696/1453>
- Moya, N., & Simbaña, A. (2025). Prácticas de aprendizaje inclusivas para mejorar el rendimiento y los logros académicos en educación regular. *Polo del Conocimiento*, 10(8), 2014-2035. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10265>
- Neubauer, A. (2023). Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: un estudio comparado. *Revista Fuentes*, (25), 355-366. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23083>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Resolución 70/1: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>
- Pincay Salinas, S. B., Bazurto Mera, V. S., Medina Zambrano, G. A., Rodríguez Cueva, L. D., & Criollo Turusina, M. A. (2025). La relación familia escuela en el aprendizaje de los estudiantes de primero de básica. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 144-156. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17010641>
- Pozo Oña, P. del R., Jiménez Acaro, J. E., Pozo Oña, M. I., & Campaña Zapata, A. M. (2025). Estrategias para Mejorar la Inclusión y la Atención a la Diversidad en las Aulas de Educación Primaria en Ecuador. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 3244-3272. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.568>
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2022). Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imie>
- Rodríguez García, M. F., & Saavedra Sánchez, M. E. (2020). Moviéndose de una decepción a otra: Los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 217-242. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.146>
- Ruiz-Lázaro, J., Constante-Amores, A., Parra, J. M., & Kozak Cino, G. S. (2025). Diseño y validación de un instrumento de medida de la inclusión educativa en instituciones de educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.30827/relieve.v31i2.34146>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Damián Yumbillo-Asacata, Elizabeth del Carmen Morocho-Araujo, Elsy Rodríguez-Revelo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.