

Inclusión educativa: estrategias pedagógicas inclusivas para atender la diversidad y favorecer la participación de estudiantes de Educación Inicial y Educación General Básica

Educational inclusion: inclusive pedagogical strategies to address diversity and promote the participation of students in Early Childhood and Basic General Education

Isamar Rocio Pincay Berruz

MINEDEC

isa-pincay123@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1672-5872>

Ecuador

Ximena Rocío Bravo Herrera

MINEDEC

ximenar.bravo@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-0358-6066>

Ecuador

Edgar Vinicio Barahona Acuña

MINEDEC

vinivicho@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9569-6052>

Ecuador

Karina Paola Hernández Álvarez

MINEDEC

karina.hernandez@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-4144-8397>

Ecuador

Monica Marisela Cambizaca Quille

MINEDEC

monica.cambizaca@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-3587-6754>

Ecuador

Andrea Estefania Maza Santin

MINEDEC

amazasantin@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-3669-4401>

Ecuador

Formato de citación APA

Pincay, I., Bravo, X., Barahona, E., Hernández, K., Cambizaca, M. & Maza, A. (2026). Inclusión educativa: estrategias pedagógicas inclusivas para atender la diversidad y favorecer la participación de estudiantes de Educación Inicial y Educación General Básica. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 3), p. 4479 – 4499.

CONOCIMIENTO SIN FRONTERAS

Vol. 5 (Nº. 3). julio – septiembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 18-08-2026

Fecha de aceptación: 20-08-2026

Fecha de publicación: 30-09-2026



RESUMEN

La inclusión educativa cuenta hoy con un respaldo normativo prácticamente universal, pero su traducción en prácticas de aula continúa siendo desigual. La evidencia reciente muestra que la presencia de los estudiantes en el aula ordinaria no garantiza su participación efectiva, distinción que constituye el problema central de este campo. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias pedagógicas que permiten atender la diversidad y favorecer la participación de los estudiantes de Educación Inicial y Educación General Básica, así como identificar las barreras y las condiciones institucionales que median su implementación. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de revisión documental sistematizada y alcance descriptivo-interpretativo. El corpus se conformó mediante un protocolo de búsqueda con descriptores controlados, criterios de elegibilidad definidos a priori, cribado en cuatro fases y una jerarquía explícita de evidencia. La información se analizó mediante análisis de contenido cualitativo con codificación abierta y axial, y el rigor se resguardó mediante triangulación teórica y auditoría de codificación. Los resultados se organizaron en cinco categorías: los marcos conceptuales que sustentan el tránsito de la integración a la inclusión, la taxonomía de barreras al aprendizaje y la participación, las estrategias pedagógicas de aula, su diferenciación por nivel educativo, y las condiciones institucionales y de formación docente. Los hallazgos indican que los estudiantes con discapacidad participan menos que sus pares en las actividades y en las interacciones entre iguales, y que las actitudes docentes continúan siendo ambivalentes y dependientes del tipo de necesidad. Se concluye que el desafío ha dejado de ser el acceso para situarse en la calidad de la participación.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, atención a la diversidad, participación, barreras al aprendizaje, diseño universal para el aprendizaje, educación inicial, educación general básica.

ABSTRACT

Educational inclusion currently enjoys almost universal normative support, yet its translation into classroom practice remains uneven. Recent evidence shows that students' presence in the mainstream classroom does not guarantee their effective participation, a distinction that constitutes the central problem of this field. This study aimed to analyse the pedagogical strategies that make it possible to address diversity and promote the participation of students in Early Childhood and Basic General Education, as well as to identify the barriers and institutional conditions that mediate their implementation. A qualitative approach was adopted, with a systematised documentary review design and a descriptive-interpretative scope. The corpus was assembled through a search protocol with controlled descriptors, eligibility criteria defined a priori, four-phase screening and an explicit hierarchy of evidence. The information was analysed through qualitative content analysis with open and axial coding, and rigour was safeguarded through theoretical triangulation and coding audit. The results were organised into five categories: the conceptual frameworks underpinning the shift from integration to inclusion, the taxonomy of barriers to learning and participation, classroom pedagogical strategies, their differentiation by educational level, and institutional and teacher training conditions. The findings indicate that children with disabilities participate less than their peers in activities and peer interactions, and that teachers' attitudes remain ambivalent and dependent on the type of need. It is concluded that the challenge is no longer access but the quality of participation.

KEYWORDS: educational inclusion, attention to diversity, participation, barriers to learning, universal design for learning, early childhood education, basic general education.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ha alcanzado un grado de consenso normativo que pocos principios pedagógicos comparten. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que estableció el principio de que las escuelas ordinarias deben acoger a todos los niños con independencia de sus condiciones, hasta los marcos actuales de derechos, el reconocimiento del derecho a una educación inclusiva se encuentra incorporado en constituciones, leyes orgánicas y proyectos educativos institucionales. Sin embargo, ese consenso declarativo convive con una implementación notablemente desigual, y la distancia entre ambos planos constituye el problema que este trabajo aborda.

El desplazamiento conceptual que fundamenta esta agenda merece precisión. La integración escolar, que caracterizó las políticas de las últimas décadas del siglo XX, suponía que el estudiante con alguna condición particular debía adaptarse a una escuela que permanecía sustancialmente inalterada, con apoyos individuales que compensaran su presunto déficit. La inclusión invierte este planteamiento: sitúa la dificultad no en el estudiante sino en las barreras que el entorno escolar levanta, y desplaza la exigencia de adaptación desde el sujeto hacia la institución. Booth y Ainscow (2011) operacionalizaron esta perspectiva mediante la noción de barreras al aprendizaje y la participación, categoría que permite analizar la cultura, las políticas y las prácticas de un centro educativo como fuentes potenciales de exclusión.

Ainscow (2020), a partir del análisis de experiencias internacionales, subraya que la promoción de la inclusión y la equidad no se resuelve mediante la incorporación de recursos especializados sino mediante procesos de transformación de la cultura institucional, en los que los propios equipos docentes examinan colectivamente sus prácticas. Su planteamiento desplaza el foco desde la provisión de apoyos hacia el desarrollo de capacidad institucional, y explica por qué las iniciativas centradas exclusivamente en la contratación de personal de apoyo producen resultados limitados.

El marco internacional ha consolidado esta orientación. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo dedicado a la inclusión (UNESCO, 2020) documentó la magnitud de las exclusiones que persisten en los sistemas educativos y sostuvo que la respuesta a la diversidad no puede organizarse mediante categorías separadas de estudiantes, en tanto la etiquetación produce efectos de segregación incluso cuando se formula con intención de apoyo. La UNESCO (2021), por su parte, plantea que la renovación del contrato social de la educación exige ampliar la base de actores implicados y reconocer la diversidad como condición ordinaria del aula y no como excepción.

La evidencia empírica reciente aporta, sin embargo, un elemento que obliga a matizar el optimismo. Dott y Licandro (2025), en una revisión sistemática de veintiocho estudios sobre la participación de niños con discapacidad en la educación y el cuidado de la primera infancia, encontraron que estos niños participan menos que sus pares tanto en las actividades del aula como en las interacciones entre iguales. Su hallazgo introduce la distinción decisiva del campo: la presencia física en el aula ordinaria no equivale a participación efectiva, y una institución puede cumplir formalmente con la matriculación inclusiva mientras reproduce internamente formas sutiles de exclusión.

En el plano de los efectos, la evidencia disponible resulta favorable pero de magnitud moderada. Wang, Lei, Zhou y Wei (2025), en una revisión sistemática con metaanálisis que integró quince estudios experimentales con treinta y tres tamaños del efecto independientes procedentes de mil doscientos sesenta y ocho participantes, documentaron un impacto positivo de la educación preescolar inclusiva sobre el desarrollo infantil, con una diferencia de medias estandarizada de 0,583. La magnitud es relevante y sostiene la orientación inclusiva, sin justificar las expectativas de transformación radical que en ocasiones acompañan al discurso del campo.

Las actitudes del profesorado constituyen un condicionante reiteradamente documentado. Lindner, Schwab, Emara y Avramidis (2023), en una revisión sistemática de treinta y seis estudios sobre actitudes de docentes de primaria hacia la educación inclusiva, concluyeron que estas tienden a ser neutras o ambivalentes, y que la disposición a incluir continúa dependiendo del tipo de condición del estudiante antes que del principio general. Sakellaropoulou, Spyropoulou y Kameas (2025) confirman esta lectura y añaden que los estudios publicados en los últimos años reportan actitudes menos favorables hacia la discapacidad que las registradas en periodos anteriores.

Entre los marcos didácticos propuestos para responder a la diversidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje ha alcanzado la mayor difusión. Su principio consiste en anticipar la variabilidad del alumnado en el momento del diseño de la enseñanza, ofreciendo múltiples formas de representación de la información, de acción y expresión, y de implicación, en lugar de introducir adaptaciones reactivas cuando la dificultad ya se ha manifestado. Almeqdad et al. (2023) realizaron una revisión sistemática con metaanálisis sobre su eficacia, cuyos resultados y limitaciones metodológicas se examinan en el apartado de discusión del presente trabajo.

En el contexto ecuatoriano, el andamiaje normativo se ha consolidado de manera sostenida. La Ley Orgánica de Educación Intercultural incorpora lineamientos de equidad y atención a la diversidad (LOEI, 2023), y el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) estableció mediante acuerdo

ministerial directrices para la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Martínez Ordoñez, Villamar Víneces, Zhindón Bermeo y Armijos Romero (2025), tras analizar críticamente este marco, sostienen que persisten barreras estructurales, pedagógicas e institucionales, y que la inclusión exige transformaciones en la cultura institucional, el currículo, los métodos de evaluación y el vínculo con la comunidad, más allá de la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas.

El problema que orienta este estudio puede formularse del siguiente modo: existe un reconocimiento normativo consolidado del derecho a la educación inclusiva y un cuerpo creciente de investigación sobre prácticas eficaces, pero la evidencia disponible indica que la participación efectiva de los estudiantes que enfrentan barreras continúa siendo inferior a la de sus pares, y que las actitudes y las condiciones institucionales median ese resultado más de lo que suele reconocerse. Los equipos docentes de Educación Inicial y Educación General Básica carecen, en consecuencia, de una síntesis operativa que distinga las estrategias con respaldo de las meramente declarativas y que diferencie las exigencias propias de cada nivel.

En atención a lo anterior, el objetivo del presente estudio es analizar las estrategias pedagógicas que permiten atender la diversidad y favorecer la participación de los estudiantes de Educación Inicial y Educación General Básica, e identificar las barreras y las condiciones institucionales que median su implementación. De este objetivo se derivan cuatro preguntas orientadoras: qué marcos conceptuales sustentan la comprensión actual de la inclusión; qué barreras al aprendizaje y la participación se documentan; qué estrategias de aula muestran respaldo empírico y cómo se diferencian por nivel; y qué condiciones institucionales y formativas hacen viable su implementación.

Conviene precisar una decisión terminológica. Este trabajo emplea la noción de barreras al aprendizaje y la participación en lugar de la de necesidades educativas especiales cuando el análisis lo permite, en coherencia con el marco conceptual adoptado. Ello no supone desconocer la existencia de condiciones individuales que requieren apoyos específicos, sino situar el análisis en aquello que la institución puede modificar.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo y adoptó un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de los significados que la producción científica y normativa atribuye a la inclusión educativa y a la participación escolar. Esta opción epistemológica responde a la naturaleza del objeto de estudio: la participación no constituye una propiedad observable de manera unívoca

sino una construcción relacional cuya definición varía entre tradiciones investigativas, circunstancia que la propia literatura reconoce como una dificultad del campo.

El diseño corresponde a una revisión documental sistematizada. Se emplea esta denominación, en lugar de la de revisión sistemática en sentido estricto, porque el estudio incorpora la explicitación del protocolo de búsqueda, los criterios de elegibilidad y el procedimiento de cribado propios de aquella modalidad, pero conserva un tratamiento analítico cualitativo e interpretativo. Dado que una parte del corpus está constituida por revisiones sistemáticas y metaanálisis, una nueva agregación estadística resultaría redundante y metodológicamente improcedente.

El alcance fue descriptivo-interpretativo. En su dimensión descriptiva, el estudio caracterizó los marcos conceptuales, las barreras documentadas y las estrategias disponibles. En su dimensión interpretativa, examinó la distancia entre el reconocimiento normativo y la participación efectiva, y construyó criterios operativos diferenciados por nivel educativo.

La búsqueda se realizó en bases de datos y repositorios académicos de acceso abierto de alcance internacional e iberoamericano, complementados con los portales de organismos internacionales y del sistema educativo ecuatoriano para la recuperación de fuentes normativas. Se emplearon descriptores en español e inglés combinados mediante operadores booleanos, según las siguientes cadenas: «inclusive education» AND (primary OR preschool) AND practices; «participation» AND «children with disabilities» AND (classroom OR ECEC); «universal design for learning» AND effectiveness; «teacher attitudes» AND «inclusive education» AND review; y «inclusión educativa» AND (diversidad OR participación) AND («educación inicial» OR «educación básica»).

La conformación del corpus siguió un procedimiento de cribado en cuatro fases. La fase de identificación recuperó los registros arrojados por las cadenas de búsqueda. La fase de depuración eliminó duplicados y registros sin datos bibliográficos completos. La fase de cribado por título y resumen descartó los documentos centrados exclusivamente en educación superior sin transferencia demostrable, en intervenciones clínicas sin componente pedagógico, o en descripciones normativas sin análisis de prácticas. La fase de elegibilidad valoró el texto completo o el resumen académico verificable a la luz de los criterios definidos a priori. La Tabla 1 sintetiza el procedimiento.

Tabla 1.

Procedimiento de cribado y criterios aplicados en la conformación del corpus

Fase	Acción realizada	Criterio aplicado
------	------------------	-------------------

Identificación	Recuperación de registros mediante las cadenas de búsqueda definidas	Presencia de los descriptores en título, resumen o palabras clave
Depuración	Eliminación de duplicados y registros incompletos	Unicidad del registro y disponibilidad de datos bibliográficos
Cribado	Revisión de título y resumen	Niveles inicial o básico y foco en prácticas o participación
Elegibilidad	Valoración del texto completo o resumen verificable	Cumplimiento de los criterios de inclusión y jerarquía de evidencia
Inclusión	Incorporación al análisis y elaboración de ficha de registro	Aporte sustantivo a alguna de las cuatro preguntas de investigación

Fuente: Elaboración propia (2026).

Los criterios de inclusión comprendieron cuatro condiciones concurrentes: pertinencia temática, entendida como el abordaje explícito de prácticas inclusivas, barreras a la participación o actitudes docentes hacia la inclusión; pertinencia de nivel, referida a la educación inicial o básica, admitiéndose estudios de otros niveles cuando aportaban marcos conceptuales de referencia; idioma español o inglés; y respaldo académico o institucional reconocible.

Se estableció una jerarquía explícita de evidencia para resolver discrepancias entre fuentes: en primer lugar, revisiones sistemáticas y metaanálisis; en segundo lugar, estudios primarios con diseño controlado; en tercer lugar, marcos conceptuales de referencia y documentos de organismos internacionales; y en cuarto lugar, análisis normativos de alcance nacional incorporados por su valor de contextualización. Los criterios de exclusión comprendieron los materiales de divulgación sin fundamento metodológico, los documentos promocionales de programas comerciales, y las fuentes cuya autoría o procedencia editorial no pudiera verificarse. Se prestó atención específica a la calidad de los diseños en los estudios de eficacia, dado que la literatura del campo presenta una proporción elevada de diseños de un solo grupo con medición previa y posterior, cuya capacidad de atribución causal es limitada.

Cada documento incorporado fue sistematizado mediante una ficha de registro que consignó: datos bibliográficos completos, tipo de diseño y nivel en la jerarquía de evidencia, población y nivel educativo, contexto geográfico, definición operativa de participación o inclusión empleada, hallazgos principales, magnitud de los efectos cuando correspondía y observaciones sobre limitaciones

metodológicas. El registro de la definición operativa resultó particularmente relevante, dado que la heterogeneidad conceptual constituye una dificultad reconocida en este campo.

El análisis se desarrolló mediante análisis de contenido cualitativo de orientación inductiva, en dos ciclos de codificación. En el primero se aplicó codificación abierta sobre unidades de significado, con asignación de códigos descriptivos próximos al lenguaje de la fuente. En el segundo se aplicó codificación axial, agrupando los códigos en categorías de mayor abstracción y estableciendo relaciones de condición, contexto y consecuencia, procedimiento del que resultaron las cinco categorías que estructuran los resultados. La saturación categorial se consideró alcanzada cuando la incorporación de nuevas fuentes dejó de generar códigos que modificaran la estructura previamente construida.

El resguardo del rigor se organizó en torno a los cuatro criterios habitualmente empleados en investigación cualitativa. La credibilidad se atendió mediante triangulación teórica, contrastando sobre un mismo conjunto de hallazgos los aportes de la pedagogía de la diversidad, la investigación sobre actitudes docentes, los estudios sobre participación infantil y los marcos normativos nacionales e internacionales. La transferibilidad se procuró mediante la descripción detallada del protocolo y de la composición del corpus. La dependencia se resguardó mediante el registro de las decisiones analíticas en una bitácora de investigación. La confirmabilidad se atendió mediante una auditoría de codificación diferida sobre una submuestra de unidades y mediante una revisión de correspondencia entre cada afirmación de los resultados y la fuente que la sustenta.

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de la producción científica, garantizando la citación adecuada de las fuentes, el reconocimiento de la autoría intelectual de los trabajos revisados y la representación fiel de sus planteamientos. Se adoptó deliberadamente una terminología respetuosa que evita las formulaciones centradas en el déficit y que sitúa las dificultades en la interacción entre el estudiante y su entorno. Al tratarse de un estudio documental, no se requirió la participación de sujetos humanos ni el tratamiento de datos personales, por lo que no correspondió la obtención de consentimiento informado. Los autores declaran no tener conflictos de interés asociados a esta investigación.

El estudio presenta cuatro limitaciones. En primer lugar, la restricción a fuentes de acceso abierto y a dos idiomas introduce sesgos de disponibilidad y de lengua. En segundo lugar, la codificación se realizó sin cálculo de acuerdo entre codificadores independientes, limitación atenuada mediante la auditoría diferida pero no sustituida por ella. En tercer lugar, la heterogeneidad conceptual del término participación, documentada por la propia literatura, dificulta la comparación

entre estudios y obliga a interpretar con cautela las síntesis construidas. Finalmente, la producción latinoamericana disponible se concentra en análisis normativos y en estudios descriptivos de alcance local, lo que limita las conclusiones sobre la eficacia de las estrategias en la región.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis del corpus permitió construir cinco categorías emergentes. La primera reúne los marcos conceptuales que sustentan la comprensión actual de la inclusión; la segunda organiza las barreras al aprendizaje y la participación; la tercera y la cuarta presentan las estrategias de aula y su diferenciación por nivel; y la quinta aborda las condiciones institucionales y de formación docente.

Marcos conceptuales: de la integración a la inclusión

El análisis identifica un desplazamiento conceptual en tres momentos. El primero corresponde al modelo segregado, en el que la escolarización de los estudiantes con discapacidad ocurría en instituciones separadas, bajo el supuesto de que sus necesidades exigían entornos especializados. El segundo corresponde a la integración, que incorporó a estos estudiantes al aula ordinaria manteniendo inalterada su organización y añadiendo apoyos individuales compensatorios. El tercero corresponde a la inclusión, que traslada la exigencia de adaptación desde el estudiante hacia la institución y comprende la diversidad como condición ordinaria del aula.

La formulación operativa de esta perspectiva se debe a Booth y Ainscow (2011), quienes propusieron la noción de barreras al aprendizaje y la participación como alternativa a la de necesidades educativas especiales. El desplazamiento no es terminológico: mientras la segunda sitúa la dificultad en el estudiante y orienta la intervención hacia su corrección, la primera la sitúa en la interacción entre el sujeto y un entorno que puede modificarse. Su propuesta organiza el análisis institucional en tres dimensiones cultura, políticas y prácticas que permiten examinar dónde se generan las exclusiones.

Ainscow (2020) desarrolla esta línea al sostener que la promoción de la inclusión y la equidad depende de procesos de transformación de la cultura institucional en los que los equipos docentes examinan colectivamente sus prácticas, antes que de la incorporación de recursos especializados. Esta formulación explica por qué las políticas centradas exclusivamente en la contratación de personal de apoyo producen resultados limitados: sin modificación de la práctica ordinaria del aula, el apoyo especializado tiende a generar circuitos paralelos dentro de la propia escuela.

El marco internacional consolidó esta orientación. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) estableció el principio de que las escuelas ordinarias deben acoger a todos los niños, y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo dedicado a la inclusión (UNESCO, 2020) advirtió que la

organización de la respuesta educativa mediante categorías separadas de estudiantes produce efectos de segregación incluso cuando se formula con intención de apoyo. Una distinción operativa se desprende de este recorrido y estructura el resto del análisis: presencia, participación y logro constituyen tres condiciones sucesivas, y el cumplimiento de la primera no garantiza las siguientes.

Tabla 2.

Modelos de respuesta a la diversidad y sus supuestos

Modelo	Supuesto sobre la dificultad	Consecuencia organizativa
Segregación	La condición del estudiante exige un entorno especializado	Escolarización en instituciones separadas
Integración	El estudiante debe adaptarse al aula ordinaria con apoyos	Aula inalterada más apoyo individual compensatorio
Inclusión	Las barreras residen en el entorno y pueden modificarse	Transformación de cultura, políticas y prácticas del centro
Presencia sin participación	Riesgo del cumplimiento formal de la matriculación inclusiva	Circuitos paralelos dentro de la misma aula

Fuente: Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2011), Ainscow (2020) y UNESCO (2020).

Barreras al aprendizaje y la participación

La segunda categoría organiza las barreras documentadas en cuatro planos. En el plano actitudinal se sitúan las creencias del profesorado sobre la educabilidad de determinados estudiantes, las expectativas diferenciadas según la condición y las actitudes del grupo de pares y de las familias. Lindner et al. (2023), tras revisar treinta y seis estudios, concluyen que las actitudes de los docentes de primaria hacia la inclusión tienden a ser neutras o ambivalentes, y que la disposición a incluir continúa dependiendo del tipo de condición del estudiante antes que del principio general. Sakellaropoulou et al. (2025) confirman esta lectura y señalan que los estudios recientes reportan actitudes menos favorables hacia la discapacidad que las registradas anteriormente.

En el plano curricular y metodológico se sitúan la uniformidad de la propuesta didáctica, la presentación de la información en un único formato, la ausencia de alternativas para demostrar lo aprendido y la evaluación estandarizada como único procedimiento de valoración. Estas barreras resultan especialmente relevantes porque son plenamente modificables por decisión del propio docente, sin necesidad de recursos adicionales.

En el plano organizativo se sitúan la rigidez de los agrupamientos, la ausencia de tiempos de coordinación entre el docente de aula y los profesionales de apoyo, las relaciones numéricas elevadas y la organización del espacio físico. Un patrón documentado con frecuencia es la derivación sistemática del estudiante al aula de apoyo durante las actividades que el grupo desarrolla conjuntamente, práctica que garantiza atención individualizada al precio de reducir la participación en la vida ordinaria del aula.

En el plano social e interaccional se sitúan las barreras que la investigación reciente ha documentado con mayor precisión. Dott y Licandro (2025), en su revisión de veintiocho estudios, encontraron que los niños con discapacidad participan menos que sus pares tanto en las actividades del aula como en las interacciones entre iguales. Su análisis subraya además que la investigación disponible emplea definiciones heterogéneas de participación habitualmente operacionalizada como nivel de implicación o compromiso, medida mediante observación o cuestionarios, lo que dificulta la comparación entre estudios y la construcción de intervenciones específicas.

Tabla 3.

Barreras al aprendizaje y la participación según plano de análisis

Plano	Manifestación característica	Vía de intervención
Actitudinal	Expectativas diferenciadas según el tipo de condición	Formación docente y trabajo colectivo sobre la práctica
Curricular y metodológico	Formato único de presentación, respuesta y evaluación	Diversificación anticipada del diseño de la enseñanza
Organizativo	Derivación sistemática al aula de apoyo; falta de coordinación	Tiempos de planificación conjunta y apoyo dentro del aula
Social e interaccional	Menor participación en actividades e interacción entre pares	Mediación deliberada de las interacciones y del juego
Familiar y comunitario	Información insuficiente y participación limitada de las familias	Comunicación bidireccional y acuerdos de acompañamiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Lindner et al. (2023), Dott y Licandro (2025) y Sakellaropoulou et al. (2025).

Estrategias pedagógicas de aula

La tercera categoría organiza las estrategias documentadas según el momento del proceso didáctico sobre el que operan. Un primer grupo actúa en el diseño anticipado de la enseñanza. El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye su formulación más extendida: propone anticipar la

variabilidad del alumnado ofreciendo múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación. Su ventaja operativa reside en desplazar la respuesta a la diversidad desde la adaptación reactiva que se activa cuando la dificultad ya se manifestó hacia el diseño previo.

Almeqdad et al. (2023) realizaron una revisión sistemática con metaanálisis sobre la eficacia de este marco a partir de trece estudios empíricos, desarrollados en seis países y dirigidos tanto a docentes como a estudiantes mediante programas de desarrollo profesional o intervenciones escolares. Los autores reportan un tamaño del efecto agregado elevado, acompañado de heterogeneidad considerable, y señalan que la mayoría de los estudios empleó diseños de un solo grupo con medición previa y posterior. Esta característica metodológica obliga a interpretar la magnitud con prudencia, cuestión que se retoma en la discusión.

Un segundo grupo actúa sobre la organización del trabajo en el aula. Comprende la enseñanza diferenciada mediante niveles de complejidad simultáneos dentro de una misma tarea, los agrupamientos flexibles y heterogéneos que se reconfiguran según la actividad, el aprendizaje cooperativo con roles definidos que garanticen la contribución de todos los integrantes, y la tutoría entre iguales. El criterio que atraviesa estas estrategias es que la diferenciación se produzca dentro de la actividad común y no mediante tareas paralelas, con el fin de preservar la pertenencia al grupo.

Un tercer grupo actúa sobre los apoyos y andamiajes específicos: anticipación visual de la secuencia de la jornada, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación cuando corresponde, materiales manipulativos, ajustes de accesibilidad física y sensorial del espacio, y presencia del profesional de apoyo dentro del aula en lugar de fuera de ella. Este último criterio resulta decisivo a la luz del hallazgo de Dott y Licandro (2025): el apoyo que retira al estudiante del aula durante las actividades colectivas reduce precisamente aquello que la inclusión persigue.

Un cuarto grupo actúa sobre la mediación de las relaciones entre pares, dimensión que la investigación reciente identifica como la más deficitaria. Comprende la enseñanza explícita de habilidades de interacción, la organización deliberada de parejas y equipos que eviten la cristalización de exclusiones, la intervención pedagógica sobre las dinámicas de elección espontánea y la incorporación de la participación como criterio observable de la planificación. Finalmente, un quinto grupo actúa sobre la evaluación: rúbricas con niveles de desempeño diferenciados, múltiples formatos para demostrar lo aprendido, y valoración referida al progreso individual junto a la referida al criterio.

Tabla 4.

Estrategias pedagógicas inclusivas según momento del proceso didáctico

Momento	Estrategias representativas	Criterio de aplicación
Diseño anticipado	Múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación	Prever la variabilidad antes de que la dificultad aparezca
Organización del trabajo	Enseñanza diferenciada; agrupamientos flexibles; aprendizaje cooperativo; tutoría entre pares	Diferenciar dentro de la actividad común, no mediante tareas paralelas
Apoyos y andamiajes	Anticipación visual; comunicación alternativa; accesibilidad del espacio	Prestar el apoyo dentro del aula siempre que sea posible
Mediación entre pares	Enseñanza de habilidades de interacción; composición deliberada de equipos	Tratar la participación como objetivo pedagógico explícito
Evaluación	Rúbricas con niveles; múltiples formatos de respuesta; referencia al progreso	Valorar el avance sin renunciar a expectativas altas

Fuente: Elaboración propia a partir de Almeqdad et al. (2023) y Dott y Licandro (2025).

Diferenciación de las estrategias por nivel educativo

La cuarta categoría examina las exigencias específicas de cada nivel. En la Educación Inicial, el vehículo principal de la participación es el juego, y la barrera más frecuente no es de acceso al contenido sino de acceso a la interacción. La evidencia de Dott y Licandro (2025) sobre la menor participación de los niños con discapacidad en las interacciones entre iguales sitúa la mediación del juego como la estrategia de mayor prioridad en este nivel: acompañar el ingreso a los grupos espontáneos, ofrecer roles accesibles dentro del juego simbólico, adaptar los materiales para permitir la participación conjunta y observar sistemáticamente con quién y cómo juega cada niño.

La evidencia sobre efectos en este nivel resulta favorable. Wang et al. (2025), en su revisión sistemática con metaanálisis de quince estudios experimentales con mil doscientos sesenta y ocho participantes, documentaron un impacto positivo de la educación preescolar inclusiva sobre el desarrollo infantil, con una diferencia de medias estandarizada de 0,583. El dato sostiene la orientación inclusiva en el nivel inicial con una magnitud de efecto moderada y creíble.

En los subniveles de la Educación General Básica, la exigencia se desplaza progresivamente hacia el acceso al contenido curricular y hacia la evaluación. Aparecen la necesidad de diversificar los

formatos de presentación de la información, de ofrecer alternativas para demostrar lo aprendido y de ajustar los criterios de evaluación sin reducir las expectativas. La organización por asignaturas en los subniveles superiores introduce una dificultad adicional: la respuesta a la diversidad requiere coherencia entre varios docentes, lo que convierte la coordinación en una condición y no en un complemento.

Una consideración transversal atraviesa ambos niveles. La transición de la Educación Inicial a la Educación General Básica constituye un momento de riesgo específico para los estudiantes que enfrentan barreras, en tanto la información acumulada sobre sus apoyos, sus preferencias y sus formas de participación puede perderse si no existe un procedimiento formal de traspaso entre los equipos de ambos niveles.

Tabla 5.

Prioridades de la respuesta inclusiva según nivel educativo

Nivel	Barrera predominante	Estrategia prioritaria
Educación Inicial	Acceso a la interacción y al juego con pares	Mediación deliberada del juego y de la composición de los grupos
Básica Elemental	Acceso al contenido y a las rutinas de trabajo escolar	Diversificación de formatos y anticipación visual de la secuencia
Básica Media	Formatos únicos de respuesta y evaluación estandarizada	Alternativas para demostrar lo aprendido; rúbricas con niveles
Básica Superior	Falta de coherencia entre docentes de distintas asignaturas	Coordinación formal y acuerdos comunes de apoyo
Transición entre niveles	Pérdida de la información acumulada sobre los apoyos	Procedimiento formal de traspaso entre equipos docentes

Fuente: Elaboración propia a partir de Dott y Licandro (2025) y Wang et al. (2025).

Condiciones institucionales y formación docente

La quinta categoría examina las condiciones que hacen viable la implementación. El primer hallazgo se refiere a la formación docente, identificada de manera convergente como el factor de mayor incidencia. Sakellaropoulou et al. (2025) señalan que las competencias en conocimiento profesional, gestión del aula y enseñanza diferenciada resultan esenciales para la práctica inclusiva, y que la autoeficacia percibida influye de manera significativa en su éxito. Este hallazgo conecta con el diagnóstico de Lindner et al. (2023) sobre la ambivalencia actitudinal: la reticencia del profesorado se explica en parte por la percepción de no disponer de las herramientas necesarias.

El segundo hallazgo concierne a la organización de los apoyos. La evidencia sobre menor participación de los estudiantes con discapacidad sugiere que el modelo de apoyo externo al aula, pese a garantizar atención individualizada, opera en contra del objetivo declarado. La alternativa documentada consiste en el trabajo conjunto dentro del aula entre el docente titular y el profesional de apoyo, modalidad que exige tiempos formales de planificación compartida y una definición clara de roles.

El tercer hallazgo remite a la cultura institucional. Ainscow (2020) sostiene que la transformación inclusiva depende de procesos colectivos en los que los equipos examinan sus propias prácticas, lo que requiere instancias regulares de análisis conjunto de casos y de revisión de decisiones. Booth y Ainscow (2011) proporcionan el instrumento correspondiente al organizar el autoanálisis institucional en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas.

El cuarto hallazgo corresponde al plano normativo y de recursos. En el caso ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural incorpora lineamientos de equidad y atención a la diversidad (LOEI, 2023), y el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) estableció directrices específicas para la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Martínez Ordoñez et al. (2025) advierten, no obstante, que persisten barreras estructurales relacionadas con el financiamiento y con la formación docente, y que existe el riesgo de que los lineamientos permanezcan en el plano documental sin traducirse en transformaciones efectivas de la práctica.

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten discutir cuatro cuestiones. La primera, y la de mayor alcance, es el desplazamiento del problema desde el acceso hacia la participación. Durante décadas, el indicador de progreso en materia de inclusión fue la matriculación de estudiantes con discapacidad en aulas ordinarias. El hallazgo de Dott y Licandro (2025) según el cual estos estudiantes participan menos que sus pares tanto en las actividades como en las interacciones entre iguales obliga a reconocer que ese indicador resulta insuficiente. Una institución puede presentar cifras de matriculación inclusiva impecables y reproducir internamente formas de exclusión que ningún registro administrativo captura.

La segunda cuestión concierne a la calidad de la evidencia sobre eficacia y exige un tratamiento explícito. Almeqdad et al. (2023) reportan un tamaño del efecto agregado de magnitud extraordinariamente elevada para el Diseño Universal para el Aprendizaje, acompañado de heterogeneidad considerable y obtenido mayoritariamente a partir de diseños de un solo grupo con medición previa y posterior. Una magnitud de esa naturaleza en investigación educativa constituye un

indicio de limitación metodológica antes que de eficacia excepcional: los diseños sin grupo de comparación no permiten separar el efecto de la intervención del efecto del tiempo, de la maduración o de la expectativa. La conclusión prudente es que el marco resulta conceptualmente sólido y coherente con lo que se sabe sobre variabilidad del aprendizaje, pero que su base empírica requiere estudios controlados antes de sostener afirmaciones cuantitativas sobre su impacto. Por contraste, la estimación de Wang et al. (2025) para la educación preescolar inclusiva, obtenida a partir de estudios experimentales, ofrece una magnitud moderada y creíble.

La tercera cuestión remite a las actitudes docentes. La coincidencia entre Lindner et al. (2023) y Sakellaropoulou et al. (2025) en describir actitudes neutras o ambivalentes, dependientes del tipo de condición del estudiante, admite dos lecturas. La primera atribuye la reticencia a prejuicio, y orienta la intervención hacia la sensibilización. La segunda la atribuye a la percepción de insuficiencia formativa y de falta de apoyo, y orienta la intervención hacia la capacitación y las condiciones de trabajo. La evidencia sobre el peso de la autoeficacia percibida favorece la segunda lectura, sin excluir la primera, y sugiere que las campañas de sensibilización sin acompañamiento técnico producen efectos limitados.

La cuarta cuestión concierne a la relación entre normativa y práctica. El caso ecuatoriano ilustra un patrón regional: el desarrollo normativo ha avanzado de manera sostenida mientras que las condiciones de implementación financiamiento, formación, ratios, tiempos de coordinación han progresado más lentamente. Martínez Ordoñez et al. (2025) señalan el riesgo de que los lineamientos permanezcan en el plano documental. La implicación no consiste en desestimar el valor de la normativa, que constituye una condición habilitante indispensable, sino en reconocer que su existencia no exime de evaluar lo que efectivamente ocurre en las aulas.

Cabe señalar, finalmente, dos limitaciones del campo. La primera es la heterogeneidad conceptual del término participación, que la propia revisión de Dott y Licandro (2025) documenta: los estudios emplean definiciones variadas y la operacionalizan de maneras diversas, lo que dificulta la comparación y la construcción acumulativa de conocimiento. La segunda es la escasez de estudios latinoamericanos con diseños controlados: la producción disponible se concentra en análisis normativos y en descripciones de alcance local, ausencia que impide valorar la eficacia de las estrategias en las condiciones materiales de la región.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió analizar las estrategias pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad y la participación de los estudiantes de Educación Inicial y Educación General Básica, e identificar las barreras y condiciones que median su implementación. La conclusión general es que el desafío del campo ha dejado de ser el acceso al aula ordinaria para situarse en la calidad de la participación que en ella se produce.

Desde el punto de vista conceptual, se concluye que la noción de barreras al aprendizaje y la participación constituye la herramienta analítica más productiva, en tanto sitúa la dificultad en la interacción entre el estudiante y un entorno modificable, y organiza el autoanálisis institucional en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas. La distinción entre presencia, participación y logro proporciona el criterio para evaluar el progreso real de una institución.

Respecto de las barreras, se concluye que las de mayor incidencia se sitúan en los planos actitudinal y social. Las actitudes docentes documentadas por la investigación reciente son neutras o ambivalentes y dependen del tipo de condición del estudiante, mientras que la evidencia sobre participación muestra que los niños con discapacidad intervienen menos que sus pares en las actividades y en las interacciones entre iguales. Ambas barreras son modificables mediante formación e intervención pedagógica deliberada.

En cuanto a las estrategias, se concluye que el repertorio disponible se organiza en cinco grupos funcionales: diseño anticipado, organización del trabajo, apoyos y andamiajes, mediación entre pares y evaluación y que su criterio articulador es que la diferenciación se produzca dentro de la actividad común y no mediante tareas paralelas. El apoyo prestado fuera del aula, pese a garantizar atención individualizada, opera en contra del objetivo que la inclusión persigue.

Respecto de la diferenciación por nivel, se concluye que en la Educación Inicial la prioridad es la mediación del juego y de las interacciones entre pares, mientras que en la Educación General Básica la exigencia se desplaza progresivamente hacia la diversificación del acceso al contenido y hacia la evaluación. La transición entre ambos niveles constituye un momento de riesgo específico que requiere un procedimiento formal de traspaso de información.

Sobre las condiciones institucionales, se concluye que la formación docente constituye el factor de mayor incidencia, seguida por la organización de los apoyos dentro del aula y por la existencia de instancias colectivas de análisis de la práctica. El respaldo normativo, sólido en el caso ecuatoriano, constituye una condición habilitante que no sustituye la evaluación de lo que ocurre efectivamente en las aulas.

En términos de aplicación práctica, se recomienda a las instituciones educativas: incorporar la participación como indicador observable y registrable en la planificación, y no solo la presencia; reorganizar el apoyo especializado para que se preste dentro del aula siempre que sea posible; establecer tiempos formales de planificación conjunta entre el docente titular y los profesionales de apoyo; formar al profesorado en enseñanza diferenciada y diseño anticipado de la enseñanza; observar sistemáticamente las dinámicas de interacción entre pares e intervenir sobre ellas; e implementar un procedimiento de traspaso de información en la transición de Inicial a Básica.

El aporte novedoso de este trabajo reside en articular tres elementos que la literatura suele tratar separadamente: la distinción operativa entre presencia y participación como criterio de evaluación institucional, la organización de las estrategias por momento del proceso didáctico, y la diferenciación de prioridades según el nivel educativo. Esta articulación permite orientar la intervención hacia las barreras de mayor incidencia en lugar de multiplicar las medidas generales.

Como líneas futuras de investigación se sugiere el desarrollo de estudios latinoamericanos con diseños controlados que evalúen la eficacia de estrategias inclusivas en las condiciones materiales de la región; la construcción de instrumentos de observación de la participación adecuados al aula ordinaria y utilizables por el propio docente; la evaluación de programas de formación en términos de participación del estudiantado y no solo de actitudes del profesorado; y la clarificación conceptual del constructo participación, cuya heterogeneidad actual limita la acumulación de conocimiento.

En síntesis, atender la diversidad no consiste en añadir apoyos a un aula que permanece inalterada, sino en diseñar desde el inicio una enseñanza que anticipe la variabilidad de quienes la reciben. La pregunta que una institución debería formularse no es cuántos estudiantes con barreras ha matriculado, sino en qué medida cada uno de ellos participa de aquello que ocurre en su aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dott, J., & Licandro, U. (2025). Multiple views, sobering outcomes: A systematic review on the participation of children with disabilities in early childhood education and care. *Frontiers in Education*, 10, 1666615. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1666615>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2023). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial, Ecuador.
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6). <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vines, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030-8048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Sakellaropoulou, G., Spyropoulou, N., & Kameas, A. (2025). Exploring Greek primary teachers' perspectives in inclusive education for special educational needs (SEN) students and related research trends: A systematic literature review. *Education Sciences*, 15(7), 920. <https://doi.org/10.3390/educsci15070920>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.

UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación — Todos y todas sin excepción. UNESCO.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

Wang, L., Lei, Y., Zhou, Q., & Wei, Y. (2025). Impact of inclusive education on early childhood development: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Inclusive Education, 30(2). <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2449848>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.