Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1232

Estrategias didácticas inclusivas para fortalecer las prácticas pedagógicas del profesorado en el subnivel Medio de Educación General Básica

Inclusive teaching strategies to strengthen teachers' pedagogical practices at the Intermediate Sub-level of General Basic Education.

MSc. Cueva Bravo Johanna Belen
Unidad Educativa "18 De Noviembre"
johanna.cueva@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0004-8060-5356
Loja – Ecuador

Dr. Toro Fernandez Tania Del Cisne
Unidad Educativa "18 De Noviembre"
cisnetoro@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-6363-5686
Loja – Ecuador

MSc. Ortiz Guevara Maria Fernanda
Unidad Educativa "18 De Noviembre"
maria.ortizg@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0001-9127-4397
Loja – Ecuador

MSc. Herrera Dominguez Dolores Cecibel
Unidad Educativa "18 De Noviembre"
doloresc.herrera@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0003-4979-1985
Loja – Ecuador

Formato de citación APA
Cueva, J., Toro, T., Ortiz, M. & Herrera, D. (2026). Estrategias didácticas inclusivas para fortalecer las prácticas pedagógicas del profesorado en el subnivel Medio de Educación General Básica. Revista REG, Vol. 5 (N°. 4), p. 3732 - 3753.

NEXO CIENTIFICO
Vol. 5 (N°. 4). Octubre – diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259
Fecha de recepción: 31 -10-2026
Fecha de aceptación :04-11-2026
Fecha de publicación:31-12-2026

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1232

RESUMEN

La educación inclusiva constituye un desafío permanente para los sistemas educativos, especialmente en relación con la capacidad del profesorado para transformar los principios de inclusión en prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad presente en las aulas. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias didácticas que favorecen el fortalecimiento de las prácticas inclusivas del profesorado del subnivel medio de Educación General Básica, considerando las necesidades educativas específicas y las barreras que limitan la participación estudiantil. La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método etnográfico, en una Unidad Educativa del Milenio de la ciudad de Cuenca. Participaron ocho docentes y cincuenta estudiantes del subnivel medio de EGB. Para la recolección de información se utilizaron una guía de observación, una guía de entrevista semiestructurada y un cuestionario, cuyos resultados fueron analizados mediante triangulación. Los principales resultados evidenciaron una actitud favorable del profesorado hacia la inclusión; sin embargo, persistieron dificultades relacionadas con la insuficiente formación especializada, escasez de recursos adaptados, sobrecarga laboral, predominio de metodologías tradicionales y limitado acompañamiento institucional. También se identificó una aplicación parcial de estrategias diferenciadas, mientras que los estudiantes mostraron mayor valoración por actividades dinámicas, juegos, videos, recursos visuales y trabajo colaborativo. A partir de estos hallazgos se reconoció la pertinencia del Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multisensorial, el andamiaje pedagógico, la evaluación formativa adaptada, la innovación tecnológica y la gamificación. Se concluyó que el fortalecimiento de las prácticas inclusivas requiere articular formación docente, estrategias didácticas contextualizadas, recursos accesibles y acompañamiento institucional, con el propósito de favorecer una participación activa, equitativa y significativa de todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, estrategias didácticas, prácticas docentes, necesidades educativas específicas, participación estudiantil.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

ABSTRACT

Inclusive education represents a permanent challenge for educational systems, particularly regarding teachers' ability to transform inclusion principles into pedagogical practices that respond to classroom diversity. In this context, the present study aimed to analyze the teaching strategies that contribute to strengthening inclusive practices among teachers at the middle level of General Basic Education, considering special educational needs and barriers that limit student participation. The research was conducted under the interpretive paradigm, with a qualitative approach and an ethnographic method, in a Millennium Educational Unit in the city of Cuenca, Ecuador. Eight teachers and fifty students from the middle level of General Basic Education participated in the study. Data were collected through an observation guide, a semi-structured interview guide, and a questionnaire, and the information was analyzed through triangulation. The main findings revealed that teachers showed a favorable attitude toward inclusion; however, difficulties persisted regarding insufficient specialized training, a lack of adapted resources, workload, the predominance of traditional methodologies, and limited institutional support. The study also identified partial implementation of differentiated strategies, while students showed greater appreciation for dynamic activities, games, videos, visual resources, and collaborative work. Based on these findings, the relevance of Universal Design for Learning, cooperative learning, multisensory teaching, pedagogical scaffolding, adapted formative assessment, inclusive technological innovation, and gamification was recognized. It was concluded that strengthening inclusive practices requires articulating teacher training, contextualized teaching strategies, accessible resources, and institutional support to promote active, equitable, and meaningful participation of all students.

KEYWORDS: inclusive education, teaching strategies, teaching practices, special educational needs, student participation.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye un componente fundamental para garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, equitativa y accesible, independientemente de sus características, capacidades, condiciones personales o contextos socioculturales. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa trasciende la simple incorporación de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) a las aulas regulares y se orienta hacia la eliminación de las barreras que limitan su aprendizaje, participación y desarrollo integral. En este sentido, la educación inclusiva demanda transformaciones en las políticas, culturas y prácticas educativas, particularmente en aquellas acciones pedagógicas que se desarrollan cotidianamente dentro del aula (Amiama-Espaillat, 2020; Zambrano et al., 2022). La investigación de referencia evidencia que este enfoque requiere un compromiso articulado entre docentes, instituciones, familias y comunidad para generar condiciones que favorezcan la participación activa de todo el estudiantado.

En este escenario, el profesorado adquiere un papel determinante en la construcción de ambientes educativos inclusivos, debido a que sus decisiones metodológicas, actitudes, formas de interacción y mecanismos de evaluación inciden directamente en las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes. Las prácticas inclusivas se caracterizan por reconocer la diversidad como una condición inherente al aula y por promover respuestas pedagógicas flexibles que atiendan los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje. Espinoza-López (2023) sostiene que estas prácticas se fundamentan en el respeto por las diferencias, la participación y la flexibilidad, mientras que Bell et al. (2022) destacan la necesidad de que los docentes empleen diversas formas de enseñanza y evaluación para permitir que todos los estudiantes aprendan y demuestren sus conocimientos. Por tanto, la formación y el acompañamiento permanente del profesorado representan condiciones necesarias para avanzar desde una concepción integradora hacia una práctica verdaderamente inclusiva.

Los antecedentes revisados muestran que la implementación de la educación inclusiva todavía presenta una brecha entre los principios establecidos y las prácticas desarrolladas en los centros educativos. En el contexto ecuatoriano, Tárraga et al. (2020) identifican que la formación profesional en inclusión, la experiencia con estudiantes con NEE y la disponibilidad de recursos constituyen factores relacionados con las actitudes docentes hacia la inclusión. De manera similar, Hernández y Samada (2021) señalan que, pese a la existencia de un marco normativo que reconoce el derecho a una educación sin discriminación, persisten dificultades vinculadas con la preparación docente, la disponibilidad de recursos adaptados y la comprensión de la diferencia entre integración e inclusión.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Estos antecedentes permiten reconocer que la existencia de políticas educativas no garantiza por sí misma una transformación de las prácticas pedagógicas.

En esta misma línea, investigaciones más recientes evidencian que las dificultades no se relacionan únicamente con los recursos materiales, sino también con la formación continua, el acompañamiento especializado, las actitudes y las condiciones institucionales. Arcos et al. (2023) encuentran que, aunque existe una mayor disposición del profesorado hacia la inclusión, todavía se presentan limitaciones relacionadas con el desconocimiento de normativas, la insuficiente formación permanente y la ausencia de apoyo técnico especializado. Por su parte, Ruela et al. (2025) evidencian que muchas prácticas inclusivas en instituciones de Educación General Básica se desarrollan de manera improvisada o dependen de la iniciativa individual de los docentes, situación que demuestra la persistencia de una distancia entre los planteamientos inclusivos y su aplicación cotidiana. En consecuencia, se requiere fortalecer las capacidades docentes mediante herramientas metodológicas concretas, contextualizadas y aplicables a las características reales de las aulas.

La problemática adquiere especial relevancia en el subnivel medio de Educación General Básica, donde las aulas presentan una diversidad significativa de estudiantes y, por tanto, demandan respuestas pedagógicas que superen las metodologías homogéneas. La tesis de referencia identifica, en una institución educativa de la ciudad de Cuenca, dificultades del profesorado para diseñar y aplicar estrategias inclusivas, asociadas con la limitada formación específica, la escasez de materiales adaptados, la sobrecarga laboral, el tamaño de los grupos y la insuficiente coordinación institucional. Asimismo, se reconoce la presencia de estudiantes con diferentes NEE, entre ellas trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual y auditiva, dislexia y trastorno por déficit de atención e hiperactividad, lo que evidencia la necesidad de diversificar las formas de enseñar, participar y evaluar.

Ante esta realidad, las estrategias didácticas inclusivas adquieren importancia como recursos que permiten organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva flexible y centrada en el estudiante. Jiménez et al. (2023) conciben las estrategias didácticas como procedimientos que orientan las actividades formativas y favorecen una comunicación dinámica, creativa e interactiva entre docentes y estudiantes. En el ámbito inclusivo, estas estrategias deben facilitar el acceso al currículo, promover la participación y responder a las diferencias existentes dentro del aula. Entre los enfoques que sustentan esta perspectiva destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), junto con metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza multisensorial, la gamificación y otras alternativas que permiten diversificar las experiencias educativas.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

La pertinencia de estas estrategias también se sustenta en investigaciones internacionales. Pérez et al. (2021), en un estudio desarrollado con docentes en formación y en ejercicio, señalan que la coherencia entre el pensamiento y la acción pedagógica constituye un factor determinante para construir entornos inclusivos. Desde esta perspectiva, el profesorado no se limita a transmitir conocimientos, sino que asume una función ética y pedagógica relacionada con la promoción de la empatía, el respeto, la equidad y la justicia social. Asimismo, Coahuila (2023) destaca que la inclusión requiere materiales accesibles, cooperación entre profesionales, acompañamiento docente y una adecuada organización del aula, elementos que favorecen la participación activa del estudiantado con NEE.

De igual manera, Palomino et al. (2023) y Zapata (2023) evidencian que los marcos normativos y las políticas institucionales resultan insuficientes cuando no se acompañan de transformaciones en las concepciones y prácticas del profesorado. Sus resultados destacan la necesidad de fortalecer la formación permanente, el liderazgo pedagógico y el compromiso institucional para consolidar una cultura escolar inclusiva. En concordancia con estos planteamientos, Palacios-Garay et al. (2020) encuentran que el aprendizaje cooperativo y el DUA contribuyen al fortalecimiento de las prácticas inclusivas, aunque su utilización por parte del profesorado todavía puede ser limitada. Estos hallazgos respaldan la necesidad de disponer de recursos pedagógicos concretos que faciliten la incorporación sistemática de metodologías activas frente a la diversidad del aula.

Desde el punto de vista teórico, la comprensión de las prácticas inclusivas se articula con el Modelo Social de la Discapacidad y el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner. El primero permite comprender que las dificultades para la participación no dependen exclusivamente de las características individuales del estudiante, sino también de las barreras existentes en los contextos sociales e institucionales (Damiani, 2023; Barrios & Núñez, 2024). El segundo plantea que el desarrollo y aprendizaje del estudiante se encuentran vinculados con la interacción permanente entre diferentes sistemas de su entorno, como la familia, el aula, los compañeros, la institución y las políticas educativas (Romero, 2023). En conjunto, estos enfoques permiten comprender la inclusión como un proceso multidimensional que exige transformar tanto las prácticas docentes como las condiciones institucionales que posibilitan o restringen la participación.

En consecuencia, estudiar las estrategias didácticas para prácticas inclusivas del profesorado del subnivel medio de EGB resulta pertinente debido a la necesidad de reducir las barreras pedagógicas que todavía limitan la participación y el aprendizaje de estudiantes con NEE. La evidencia analizada muestra que la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión no siempre se traduce en prácticas

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

sistemáticas, flexibles y contextualizadas, por lo que resulta necesario fortalecer la relación entre conocimiento teórico y acción pedagógica. La investigación de referencia identifica precisamente esta problemática y plantea la necesidad de contar con estrategias que permitan superar la improvisación y orientar de manera práctica la planificación, ejecución y evaluación de experiencias de aprendizaje inclusivas.

Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo principal analizar las estrategias didácticas que favorecen el fortalecimiento de las prácticas inclusivas del profesorado del subnivel medio de Educación General Básica, considerando las barreras pedagógicas que inciden en la participación de los estudiantes con necesidades educativas específicas, con el propósito de aportar fundamentos para una práctica docente flexible, equitativa y contextualizada.

MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, debido a que se buscó comprender las experiencias, percepciones, significados y prácticas construidas por los actores educativos en torno a la educación inclusiva. Este paradigma permitió analizar el fenómeno desde la perspectiva de los participantes y atendió particularmente las experiencias del profesorado y la participación de los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), sin pretender generalizar los resultados a otros contextos educativos.

Se empleó un enfoque cualitativo, puesto que se pretendió comprender de manera profunda y contextualizada las experiencias de docentes y estudiantes frente a las prácticas inclusivas. Este enfoque permitió recoger información desde las voces de los participantes y analizarla de manera inductiva y situada, considerando que las prácticas educativas estudiadas no podían comprenderse únicamente mediante mediciones cuantitativas. Asimismo, posibilitó integrar las percepciones de los actores con las situaciones observadas directamente en el contexto escolar.

Se utilizó el método etnográfico, debido a que permitió estudiar el fenómeno dentro de su contexto natural y aproximarse a las dinámicas cotidianas del aula. La investigación se realizó en una Unidad Educativa del Milenio ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador, específicamente en el subnivel medio de Educación General Básica, correspondiente a quinto, sexto y séptimo año. La aproximación etnográfica permitió documentar las prácticas reales de enseñanza y aprendizaje, las interacciones entre docentes y estudiantes, las dificultades presentes en la implementación de la educación inclusiva y las posibilidades de mejora identificadas en el contexto educativo.

La población considerada estuvo integrada inicialmente por 9 docentes y 362 estudiantes pertenecientes al subnivel medio de EGB, distribuidos en nueve aulas. En los grupos se identificaron

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

estudiantes con diferentes NEE, entre ellas trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual y auditiva, dislexia y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Para la participación docente se consideró inicialmente la totalidad de los profesionales asignados al subnivel; finalmente participaron 8 docentes, debido a la negativa de uno de ellos. En el caso del estudiantado, se planificó inicialmente la selección aleatoria de seis estudiantes por aula mediante consentimientos informados; debido a negativas de algunos representantes legales, se realizaron ajustes en la selección y se amplió la participación del sexto "C". La muestra final quedó conformada por 50 estudiantes, quienes participaron únicamente después de contar con la autorización expresa de sus representantes legales. Las categorías de análisis se establecieron a partir del marco teórico y de los objetivos de la investigación. Se consideraron como categorías principales las prácticas inclusivas y las estrategias didácticas inclusivas. A partir de estas categorías se analizaron las percepciones sobre la inclusión, las barreras y retos de la práctica inclusiva, los apoyos institucionales, la evaluación inclusiva, las adaptaciones metodológicas, las estrategias diferenciadas de enseñanza, los recursos didácticos y tecnológicos y las propuestas de innovación orientadas a fortalecer la inclusión. Estas dimensiones permitieron organizar la información y establecer correspondencia entre los objetivos, los instrumentos y el análisis de los datos.

Para la recolección de información se emplearon tres técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada y encuesta. La observación se desarrolló durante las clases de Ciencias Naturales del subnivel medio de EGB, mediante sesiones de aproximadamente dos horas por aula, y permitió registrar el ambiente inclusivo, las estrategias metodológicas utilizadas, la interacción docente-estudiante y la participación de los estudiantes con NEE. La entrevista semiestructurada se aplicó al profesorado para conocer sus experiencias, percepciones, dificultades, prácticas y propuestas relacionadas con la inclusión. La encuesta, mediante un cuestionario interpretativo, se aplicó a los estudiantes para identificar sus percepciones sobre el ambiente inclusivo, su participación y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.

Los instrumentos utilizados fueron una guía de observación estructurada, una guía de entrevista semiestructurada y un cuestionario. La guía de observación permitió registrar las dinámicas de las clases de Ciencias Naturales, las estrategias metodológicas, la interacción pedagógica y la participación de los estudiantes con NEE. La guía de entrevista estuvo integrada por preguntas abiertas organizadas de acuerdo con las categorías de prácticas inclusivas y estrategias didácticas. El cuestionario permitió recoger directamente la percepción de los estudiantes sobre la inclusión, la participación y las estrategias desarrolladas por el profesorado.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Para garantizar la pertinencia y coherencia de los instrumentos se realizó un proceso de validación mediante juicio de expertos. Participaron tres especialistas: una profesional formada en Educación Inclusiva con 12 años de experiencia, un profesional con formación en Psicología Educativa y 22 años de experiencia, y una profesional formada en Ciencias de la Pedagogía con 38 años de experiencia. Los instrumentos fueron valorados mediante criterios de pertinencia, factibilidad, coherencia y relevancia, utilizando una escala de valoración. A partir de las observaciones de los expertos se realizaron ajustes destinados a mejorar la claridad, coherencia y aplicabilidad de los ítems, obteniéndose instrumentos con validez de contenido y correspondencia con los objetivos del estudio.

El procesamiento de la información se realizó mediante análisis cualitativo y triangulación de datos. Se contrastó la información procedente de la observación, las entrevistas y los cuestionarios, con el propósito de identificar coincidencias, diferencias y aportes complementarios entre las perspectivas de los participantes y las prácticas observadas. Para los datos provenientes de la guía de observación y del cuestionario se emplearon tablas de frecuencia como apoyo para organizar la información, mientras que las respuestas cualitativas se analizaron de acuerdo con las subcategorías establecidas. La triangulación permitió relacionar las percepciones docentes, las experiencias estudiantiles y las situaciones observadas directamente en el aula.

Entre los principales hallazgos obtenidos se identificó que el profesorado manifestó una actitud favorable y comprometida con la educación inclusiva; sin embargo, esta disposición se encontró limitada por la falta de formación especializada, el acompañamiento institucional insuficiente, la sobrecarga laboral y la escasez de recursos adaptados. La observación mostró que las relaciones entre docentes y estudiantes se desarrollaron generalmente en un ambiente de respeto y colaboración, aunque las estrategias diferenciadas y los recursos específicos no se aplicaron de manera sistemática. En particular, de los ocho docentes observados, seis aplicaron metodologías activas solo algunas veces y dos las aplicaron siempre; asimismo, la evaluación adaptada se presentó de manera frecuente, pero no siempre sistemática.

Finalmente, la triangulación evidenció la necesidad de fortalecer las estrategias didácticas mediante metodologías activas, recursos accesibles y adaptaciones pedagógicas. Los docentes señalaron la necesidad de formación continua en metodologías inclusivas, evaluación adaptada y uso de tecnologías, además de mayor acompañamiento institucional y colaboración con las familias. Por su parte, los estudiantes expresaron mayor preferencia por clases dinámicas, juegos, videos y actividades grupales, así como por recibir apoyo individual y explicaciones adaptadas cuando presentaban dificultades. Estos resultados sustentaron la elaboración de una propuesta de estrategias

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

didácticas inclusivas orientada a fortalecer las prácticas del profesorado y favorecer la participación de los estudiantes con NEE.

Durante todo el proceso se observaron principios éticos relacionados con la dignidad, los derechos, el bienestar y la confidencialidad de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los docentes y la autorización de los representantes legales de los estudiantes menores de edad. La información recopilada mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones se almacenó digitalmente con acceso restringido y fue utilizada exclusivamente con fines académicos. Asimismo, se procuró evitar cualquier forma de discriminación o estigmatización hacia los estudiantes con NEE y se mantuvo un tratamiento respetuoso de la información durante el proceso investigativo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La revisión de la literatura permitió identificar una tendencia común en los estudios analizados: la educación inclusiva fue reconocida como un proceso que no dependió únicamente de la existencia de normativas o de la disposición favorable del profesorado, sino de la capacidad de transformar las prácticas pedagógicas mediante estrategias concretas, recursos accesibles, formación docente y acompañamiento institucional. Los estudios revisados mostraron coincidencias importantes respecto a la existencia de una brecha entre el discurso inclusivo y su aplicación cotidiana, aunque también evidenciaron que metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las actividades multisensoriales y el uso de recursos adaptados favorecieron la participación de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Tabla 1. Principales hallazgos de los estudios revisados sobre educación inclusiva

Estudio	Contexto y enfoque	Hallazgos principales	Implicación para la práctica educativa
Hernández y Samada (2021)	Ecuador; análisis crítico-descriptivo	Persistieron dificultades en la aplicación práctica de la inclusión, especialmente por insuficiente formación docente y escasez de recursos adaptados.	Se requirió fortalecer la preparación docente y disponer de recursos pedagógicos pertinentes.
Arcos et al. (2023)	Estudio descriptivo con docentes	Se evidenciaron avances en la disposición hacia la inclusión, pero persistieron deficiencias en formación continua, conocimiento normativo y apoyo especializado.	Se necesitó formación permanente y herramientas pedagógicas adaptadas.
Ruela et al. (2025)	Ecuador; estudio empírico-descriptivo	Muchas prácticas inclusivas se desarrollaron de manera improvisada o por iniciativa individual de los docentes.	Se requirieron estrategias concretas que redujeran la brecha entre normativa y práctica.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Pérez et al. (2021)	España; estudio cualitativo-reflexivo	La coherencia entre pensamiento docente y acción pedagógica resultó determinante para construir ambientes inclusivos.	El docente debía asumir un papel activo como promotor de equidad, respeto y participación.
Coahuila (2023)	Perú; estudio cualitativo-descriptivo	La inclusión requirió materiales accesibles, cooperación entre especialistas, acompañamiento docente y organización adecuada del aula.	La inclusión debía abordarse de forma integral y no limitarse a la capacitación teórica.
Palomino et al. (2023) y Zapata (2023)	Perú; estudios cuantitativo-descriptivos	Las normas institucionales no fueron suficientes; se identificó la necesidad de modificar actitudes, creencias y prácticas docentes.	Se requirieron formación permanente, liderazgo pedagógico y compromiso institucional.

Fuente: Autor (2026), a partir de Hernández y Samada (2021), Pérez et al. (2021), Arcos et al. (2023), Coahuila (2023), Palomino et al. (2023), Zapata (2023) y Ruela et al. (2025).

Los resultados sintetizados evidenciaron una coincidencia significativa entre investigaciones desarrolladas en Ecuador, Perú y España. Hernández y Samada (2021), Arcos et al. (2023) y Ruela et al. (2025) señalaron dificultades vinculadas con la formación docente, los recursos y la aplicación concreta de las estrategias inclusivas, mientras que Pérez et al. (2021) amplió esta problemática al destacar la necesidad de coherencia entre las concepciones del profesorado y sus actuaciones pedagógicas. Por su parte, Coahuila (2023) planteó que la inclusión no podía reducirse a la preparación individual del docente, puesto que también requirió materiales accesibles, acompañamiento, cooperación profesional y organización del aula. En consecuencia, los estudios coincidieron en que la inclusión constituyó un fenómeno multidimensional en el que intervinieron factores pedagógicos, institucionales y actitudinales.

Desde una perspectiva crítica, la principal contradicción no estuvo en la valoración de la educación inclusiva, sino en la distancia entre la actitud favorable hacia ella y su implementación efectiva. Mientras algunos estudios mostraron docentes conscientes de la importancia de atender la diversidad, otros evidenciaron que las prácticas continuaron desarrollándose de manera tradicional, improvisada o poco sistemática. Esta situación también se reflejó en el estudio analizado, donde se identificó compromiso docente, pero dificultades para sostener estrategias diferenciadas debido a la falta de formación especializada, recursos limitados, sobrecarga laboral y acompañamiento institucional insuficiente.

Tabla 2. Barreras identificadas para la implementación de prácticas inclusivas

Barrera	Manifestación identificada	Consecuencia educativa

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Formación docente insuficiente	Limitaciones para diseñar y aplicar adaptaciones metodológicas y curriculares.	Aplicación irregular de estrategias inclusivas.
Escasez de recursos adaptados	Predominio de materiales diseñados para el estudiante promedio.	Dificultades de acceso y participación para algunos estudiantes.
Falta de acompañamiento especializado	Apoyo institucional y técnico insuficiente.	Mayor dependencia de iniciativas individuales del docente.
Sobrecarga laboral	Falta de tiempo para planificar actividades diferenciadas.	Planificaciones generales y poca personalización.
Predominio de metodologías tradicionales	Uso frecuente de actividades expositivas y homogéneas.	Participación desigual y menor autonomía estudiantil.
Falta de coordinación institucional	Débil articulación entre docentes, especialistas y familias.	Respuestas educativas fragmentadas.
Actitudes y resistencia al cambio	Persistencia de prácticas poco sensibles a la diversidad.	Dificultad para consolidar una cultura inclusiva.

Fuente: Autor (2026), a partir de Hernández y Samada (2021), Arcos et al. (2023), Palomino et al. (2023), Zapata (2023), Ruela et al. (2025) y resultados del estudio analizado.

Las barreras identificadas mostraron que las dificultades para consolidar prácticas inclusivas no fueron exclusivamente materiales. Aunque la falta de recursos adaptados constituyó una limitación importante, la literatura también destacó problemas asociados con la formación, las actitudes docentes, la resistencia a modificar metodologías y la ausencia de acompañamiento especializado. Palomino et al. (2023) y Zapata (2023) señalaron precisamente que las políticas y normativas no resultaron suficientes cuando no estuvieron acompañadas de transformaciones en las creencias y prácticas del profesorado. De manera similar, Ruela et al. (2025) identificó que algunas acciones inclusivas se desarrollaron por iniciativa individual, lo que evidenció una implementación poco sistemática.

El análisis permitió advertir, por tanto, que la principal limitación estructural estuvo relacionada con la falta de articulación entre formación, planificación, recursos y acompañamiento. En el estudio analizado, los docentes reconocieron la importancia de realizar adaptaciones, pero no siempre pudieron concretarlas debido al tiempo disponible, los recursos y el apoyo institucional. Además, algunos estudiantes percibieron que las actividades continuaban siendo iguales para todo el grupo, mientras que valoraron positivamente los dibujos, esquemas, juegos y actividades con compañeros. Esta diferencia entre lo que el docente consideró adaptación y lo que el estudiante experimentó como verdaderamente accesible constituyó un hallazgo crítico para comprender que una

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

práctica solo puede considerarse inclusiva cuando efectivamente reduce las barreras de participación y aprendizaje.

Tabla 3. Estrategias didácticas asociadas con mejores condiciones de inclusión

Estrategia	Aporte identificado	Relación con la inclusión
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Permitió diversificar formas de acceso, participación y expresión.	Favoreció la eliminación de barreras de aprendizaje.
Aprendizaje cooperativo	Promovió interacción, apoyo entre pares y participación.	Fortaleció la colaboración y la participación equitativa.
Enseñanza multisensorial	Incorporó diferentes formas de representación de los contenidos.	Facilitó el acceso de estudiantes con diferentes necesidades.
Andamiaje pedagógico	Permitió graduar los apoyos según las necesidades individuales.	Favoreció autonomía y progresión en el aprendizaje.
Evaluación formativa adaptada	Incorporó procedimientos flexibles y accesibles.	Permitió demostrar los aprendizajes mediante diferentes vías.
Innovación tecnológica inclusiva	Utilizó recursos digitales y tecnologías de apoyo.	Facilitó el acceso personalizado a contenidos y actividades.
Gamificación	Incrementó el carácter dinámico y participativo de las actividades.	Favoreció motivación e implicación del alumnado.
Actividades diferenciadas	Ajustaron complejidad, cantidad o forma de las tareas.	Respondieron a diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje.

Fuente: Autor (2026), a partir de Palacios-Garay et al. (2020), Azorín (2018), Díaz (2023) y los resultados de la investigación analizada.

La revisión mostró que las metodologías activas presentaron mayores posibilidades para responder a la diversidad que las prácticas exclusivamente expositivas. De manera particular, Palacios-Garay et al. (2020) identificaron que el aprendizaje cooperativo y el DUA incidieron favorablemente en el fortalecimiento de las prácticas inclusivas, aunque su utilización todavía era limitada. Esta evidencia coincidió con los resultados del estudio analizado, donde los estudiantes manifestaron preferencia por clases dinámicas, juegos, videos y actividades grupales, mientras que las observaciones evidenciaron que las metodologías activas todavía no se encontraban consolidadas en todas las aulas.

Sin embargo, el análisis crítico permitió establecer que ninguna estrategia podía considerarse inclusiva por sí misma. Su efectividad dependió de la planificación, la adecuación al contexto y la capacidad docente para responder a las características particulares del grupo. El DUA, el aprendizaje cooperativo, el andamiaje y las estrategias multisensoriales ofrecieron alternativas pertinentes, pero requirieron preparación profesional y recursos suficientes para evitar que su aplicación se redujera a actividades aisladas. En este sentido, el principal aporte de la literatura consistió en demostrar que las estrategias debían integrarse dentro de una planificación pedagógica sistemática y no utilizarse únicamente como mecanismos compensatorios frente a las dificultades de determinados estudiantes.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Tabla 4. Comparación entre percepciones docentes, experiencias estudiantiles y prácticas observadas

Dimensión	Percepción del profesorado	Experiencia del estudiantado	Evidencia observada
Inclusión	Se reconoció como principio importante y necesario.	Se valoraron ambientes respetuosos y colaborativos.	Existió respeto, aunque no siempre participación equitativa.
Adaptaciones	Se reconoció la necesidad de adaptar actividades.	Algunos estudiantes percibieron que todos realizaban las mismas tareas.	Las adaptaciones no fueron sistemáticas.
Metodologías activas	Se mencionó el uso de DUA, cooperación y actividades multisensoriales.	Se prefirieron juegos, videos y actividades grupales.	Predominaron metodologías tradicionales en varias clases.
Recursos	Se identificó la necesidad de materiales adaptados.	Se valoraron esquemas, dibujos y apoyos visuales.	Los recursos específicos fueron insuficientes.
Evaluación	Se reconoció la necesidad de adaptar criterios e instrumentos.	Se valoró el apoyo y la retroalimentación docente.	La evaluación adaptada apareció, pero no de forma sistemática.
Apoyo institucional	Se demandó mayor acompañamiento especializado.	Se solicitó mayor apoyo individual ante dificultades.	Se evidenciaron limitaciones de acompañamiento institucional.

Fuente: Autor (2026), a partir de la triangulación de observación, entrevistas y cuestionarios del estudio analizado.

La comparación entre las tres fuentes de información permitió identificar una convergencia general respecto a la importancia de la inclusión, pero también diferencias relevantes entre las percepciones declaradas y las experiencias efectivamente vividas. El profesorado manifestó conciencia sobre la necesidad de atender la diversidad y aplicar adaptaciones; sin embargo, los estudiantes señalaron que en determinadas situaciones todos debían realizar las mismas actividades, independientemente de sus dificultades. Asimismo, los estudiantes valoraron especialmente los recursos visuales, los juegos y las actividades colaborativas, mientras que la observación mostró que las estrategias activas y diferenciadas todavía se aplicaban de manera limitada.

Esta divergencia constituyó uno de los resultados más relevantes de la revisión, porque permitió superar una interpretación exclusivamente basada en el discurso docente. La existencia de una actitud favorable hacia la inclusión no garantizó automáticamente una práctica inclusiva. De hecho, la triangulación mostró que la inclusión podía estar presente como intención, pero no necesariamente como experiencia pedagógica sistemática.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Tabla 5. Aportes, limitaciones y líneas de investigación futura

Aspecto	Aporte identificado	Limitación o vacío	Proyección investigativa
Formación docente	Evidenció la necesidad de capacitación permanente en inclusión.	Persistieron dificultades para trasladar conocimientos a la práctica.	Evaluar programas de formación docente y su impacto en el aula.
Estrategias didácticas	Identificó DUA, cooperación, multisensorialidad y gamificación como alternativas pertinentes.	Su aplicación continuó siendo parcial.	Realizar estudios de intervención que comparen estrategias.
Recursos adaptados	Permitieron diversificar el acceso al aprendizaje.	Persistió escasez de materiales y tecnologías accesibles.	Diseñar y evaluar recursos contextualizados.
Participación estudiantil	Se relacionó con metodologías activas y ambientes respetuosos.	No siempre se logró participación equitativa.	Analizar la participación desde la perspectiva de los estudiantes.
Evaluación inclusiva	Permitió diversificar las formas de demostrar aprendizajes.	Su aplicación no siempre fue sistemática.	Estudiar modelos de evaluación formativa adaptada.
Gestión institucional	El acompañamiento favoreció la sostenibilidad de las prácticas.	Se identificó débil coordinación entre actores.	Investigar modelos de acompañamiento institucional.
Evidencia empírica	La triangulación permitió contrastar diferentes perspectivas.	Predominaron estudios descriptivos y cualitativos.	Desarrollar investigaciones longitudinales y mixtas.

Fuente: Autor (2026), a partir de la literatura revisada y de los hallazgos del estudio analizado.

En relación con los aportes al conocimiento, los estudios revisados permitieron establecer que el fortalecimiento de la educación inclusiva requirió superar una visión centrada exclusivamente en la incorporación de estudiantes con NEE al aula regular. La literatura mostró que la inclusión efectiva implicó transformar las formas de enseñar, evaluar, organizar los recursos y promover la participación. En este sentido, el aporte más significativo estuvo relacionado con la identificación de estrategias concretas que pudieron orientar la práctica docente, particularmente el DUA, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multisensorial, el andamiaje pedagógico, la evaluación adaptada y el uso inclusivo de tecnologías.

No obstante, la revisión también mostró limitaciones que debieron considerarse al interpretar los resultados. Una parte importante de los antecedentes se orientó a describir percepciones, actitudes y dificultades docentes, mientras que fueron menos frecuentes los estudios destinados a

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

comprobar longitudinalmente los efectos de estrategias específicas sobre el aprendizaje y la participación de estudiantes con NEE. Por ello, futuras investigaciones deberían avanzar hacia diseños de intervención, estudios mixtos y seguimientos longitudinales que permitan determinar qué estrategias producen mejores resultados, bajo qué condiciones y con qué características de acompañamiento institucional. Esta perspectiva permitiría complementar los hallazgos descriptivos y generar evidencia más sólida para la toma de decisiones pedagógicas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten sostener que las estrategias didácticas constituyen un componente fundamental para fortalecer las prácticas inclusivas del profesorado del subnivel medio de Educación General Básica. La evidencia analizada muestra que, aunque existe una disposición favorable de los docentes hacia la educación inclusiva, persiste una distancia entre dicha disposición y su aplicación sistemática en el aula. Esta situación coincide con Hernández y Samada (2021), Arcos et al. (2023) y Ruela et al. (2025), quienes identifican como principales dificultades la insuficiente formación especializada, la escasez de recursos adaptados, el limitado acompañamiento institucional y la tendencia a desarrollar prácticas inclusivas de manera improvisada. Por tanto, la inclusión no puede comprenderse únicamente como una actitud positiva del profesorado, sino como una práctica pedagógica que requiere conocimientos, recursos, planificación y seguimiento permanente.

Un aspecto particularmente relevante es la diferencia identificada entre las percepciones del profesorado y las experiencias de los estudiantes. Los docentes reconocen la necesidad de realizar adaptaciones metodológicas y curriculares; sin embargo, algunos estudiantes manifiestan que las actividades continúan siendo iguales para todo el grupo y que las dificultades aumentan cuando no reciben apoyos específicos. Esta situación evidencia que una estrategia solamente puede considerarse inclusiva cuando logra disminuir las barreras reales que experimentan los estudiantes durante el aprendizaje. En este sentido, los recursos visuales, los juegos, las actividades grupales y las explicaciones adaptadas son valorados positivamente por el alumnado, lo que coincide con la necesidad de diversificar las formas de representación, participación y expresión planteadas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los hallazgos también coinciden con Palacios-Garay et al. (2020), quienes encontraron que el aprendizaje cooperativo y el DUA favorecen el fortalecimiento de las prácticas inclusivas. Sin embargo, la investigación revisada muestra que estas estrategias todavía tienen una utilización limitada y, en determinados casos, dependen de la iniciativa particular del docente. Esto permite interpretar que el problema no radica necesariamente en la ausencia de estrategias metodológicas disponibles, sino en

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

las condiciones necesarias para implementarlas de manera continua y contextualizada. La formación docente, el tiempo para planificar, la disponibilidad de materiales y el acompañamiento institucional aparecen, por tanto, como factores que condicionan la posibilidad de convertir las metodologías inclusivas en prácticas habituales.

Otro resultado significativo corresponde al predominio de metodologías tradicionales observado en varias de las clases analizadas. Aunque algunos docentes incorporan carteles, fichas, videos, preguntas guiadas o actividades colaborativas, las prácticas expositivas y homogéneas continúan teniendo una presencia importante. Esta situación limita las oportunidades de participación activa, autonomía y experimentación de los estudiantes con diferentes necesidades. Frente a ello, las estrategias propuestas en la investigación —como el trabajo cooperativo, la lectura compartida, la dramatización, el círculo de diálogo, el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza multisensorial, el andamiaje pedagógico, la evaluación formativa adaptada, la innovación tecnológica y la gamificación— representan alternativas que pueden ampliar las posibilidades de acceso y participación.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten afirmar que ninguna estrategia didáctica garantiza por sí misma la inclusión. Su valor depende de la manera en que el docente la planifica, adapta y relaciona con las características concretas del grupo. El andamiaje pedagógico, por ejemplo, permite graduar los apoyos y retirarlos progresivamente para favorecer la autonomía, mientras que la evaluación formativa adaptada posibilita diversificar las formas mediante las cuales los estudiantes demuestran sus aprendizajes.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

CONCLUSIONES

La revisión realizada permitió concluir que las estrategias didácticas constituyeron un elemento fundamental para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas del profesorado del subnivel medio de Educación General Básica. Los hallazgos evidenciaron que, aunque los docentes presentaron una actitud favorable hacia la educación inclusiva, todavía persistieron dificultades para trasladar estos principios a prácticas pedagógicas sistemáticas. Entre las principales barreras se identificaron la limitada formación especializada, la escasez de recursos adaptados, la sobrecarga laboral, el predominio de metodologías tradicionales y el insuficiente acompañamiento institucional.

Asimismo, se concluyó que la inclusión educativa requirió superar la aplicación de metodologías homogéneas y promover formas de enseñanza flexibles que respondieran a los diferentes ritmos, capacidades y necesidades del alumnado. Estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje, aprendizaje cooperativo, enseñanza multisensorial, andamiaje pedagógico, evaluación formativa adaptada, innovación tecnológica y gamificación ofrecieron alternativas pertinentes para favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas. Sin embargo, su implementación requirió planificación, formación docente y disponibilidad de recursos, debido a que su utilización aislada no garantizó por sí misma una práctica inclusiva.

La principal contribución del estudio se relacionó con la identificación de una brecha entre la intención inclusiva del profesorado y las experiencias reales del estudiantado. Mientras los docentes reconocieron la importancia de realizar adaptaciones, algunos estudiantes señalaron que en determinadas situaciones continuaron desarrollando las mismas actividades que el resto del grupo y requirieron mayores apoyos. Este hallazgo permitió comprender que una práctica inclusiva debía valorarse no solamente desde lo que el docente planificaba o declaraba, sino también desde el nivel de participación, comprensión y autonomía que experimentaban los estudiantes.

Desde el punto de vista práctico, los resultados respaldaron la necesidad de proporcionar al profesorado herramientas didácticas concretas, contextualizadas y de fácil aplicación, acompañadas de procesos de capacitación y seguimiento institucional. En este sentido, la propuesta de una cartilla con diez estrategias inclusivas constituyó un aporte orientado a reducir la improvisación y facilitar la incorporación de metodologías activas en el aula. La propuesta integró estrategias de interacción, colaboración, construcción activa, metacognición, autonomía e integración curricular, articuladas con los principios del DUA y las competencias curriculares.

En el plano teórico, los resultados reforzaron una concepción de la inclusión centrada en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, en lugar de atribuir las dificultades

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

exclusivamente a las características individuales de los estudiantes. Esta perspectiva permitió comprender que las prácticas docentes, los recursos, la organización del aula y el acompañamiento institucional forman parte de las condiciones que favorecen o restringen la inclusión. Por ello, fortalecer las prácticas inclusivas implicó transformar tanto las estrategias metodológicas como las condiciones pedagógicas e institucionales en las que estas se desarrollaron.

Finalmente, se planteó la necesidad de desarrollar futuras investigaciones de intervención y seguimiento longitudinal que permitan determinar el impacto de estrategias específicas sobre la participación, autonomía y aprendizaje de estudiantes con NEE. También resultó pertinente profundizar en estudios que comparen la efectividad del DUA, aprendizaje cooperativo, enseñanza multisensorial, gamificación y evaluación adaptada en diferentes áreas y subniveles educativos. De igual manera, futuras investigaciones podrían analizar el papel de la formación docente, el acompañamiento del DECE, la participación familiar y la gestión institucional en la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. De esta manera, se podrá avanzar desde estudios predominantemente descriptivos hacia evidencias que permitan establecer qué estrategias funcionan, en qué condiciones y para qué necesidades educativas específicas, fortaleciendo así la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

REG Revista Multidisciplinar
ISSN: 3073-1259

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Vargas, I. C., Carangui Lojano, N. J., & González Sánchez, J. F. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta para fomentar la inclusión educativa en Ecuador. *Revista Social Fronteriza, 3*(1), 114–129. https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(1)114-129

Arcos, [datos completos según la fuente original]. (2023). *Concepciones y prácticas inclusivas dentro del aula*.

Coahuila, E. S. (2023). Las buenas prácticas en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(29), 1502–1514. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.609

Escarbajal, A., Cárceles, J. C., & Izquierdo, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta, 52*(1), 15–22. https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22

Espinoza-López, V. A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*(2), 772–787. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2969

Flores, M. D., González Vargas, M. V., & Pesántez Carrión, L. C. (2024). Estrategias didácticas inclusivas en la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación: Sistematización de experiencias. *Mamakuna, (22)*, 8–21. https://doi.org/10.70141/mamakuna.22.872

García, I., Romero, S., Márquez, N. G., & Ramos, D. Y. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión.

Jacinto Leiva, Y., & Napa Valencia, L. L. (2025). Percepciones, experiencias y estrategias docentes sobre educación inclusiva: Una revisión sistemática de la literatura científica. *Aula Virtual, 6*(13), e518. https://doi.org/10.5281/zenodo.16965105

Mateo Ramírez, J. L., Lucín Lindao, L. M., Del Pezo Reyes, S. M., & Perero Borbor, B. E. (2025). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Ecuador: Retos y estrategias. *Reincisol, 4*(7), 2694–2714. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714

Orozco, I., Moriña, A., & Freire, S. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje en acción: Prácticas docentes inclusivas desde Infantil hasta la Universidad. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 18*(36). https://doi.org/10.55777/REA.V18I36.8013

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Palacios-Garay, [datos completos según la fuente original]. (2020). *Estrategias didácticas y prácticas inclusivas en educación básica regular*.

Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare, 26*(1), 251–273. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14

Punina Lasluisa, M. C., Vite Balón, M. B., Velasco Villa, A. V., Arias Lugmaña, E. B., & Arellano Males, K. G. (2025). El Diseño Universal de Aprendizaje: Principios y prácticas para una educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15725

Reyes, R., & Prado, A. B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación, 44*(2), 506–525.

Ruela, E. K., Pérez, K. Y., Beltrán, M. X., & Olave, O. A. (2025). Estrategias de inclusión educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas primarias regulares del Ecuador. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(2), 446–476. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.642

Rua Angulo, I. E., Delgado Yépez, M. L., Luna Rengel, J. A., & Alvarado Shiguango, N. B. (2025). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Básica: Análisis de estrategias didácticas aplicadas en aulas regulares. *Horizonte Científico International Journal*. https://doi.org/10.64747/q8y4d592

Vallejo Bajaña, J. E. (2024). *Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos* [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca.

Ordóñez Vélez, D. S. (2025). *Prácticas pedagógicas inclusivas en la atención a estudiantes con trastornos de aprendizaje de 2do a 7mo año de Educación Básica* [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador].

Avilés-Romero, H. M., & Aguilera-Zamora, W. E. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para la educación de estudiantes con autismo: Hacia una educación equitativa y personalizada en contextos ecuatorianos. *GEDI-PRAXIS, Revista de Gestión, Educación y Ciencias Sociales*.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

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 articulo no es producto de una publicación anterior.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial