

Implementación del aula de apoyo pedagógico; nivelación de estudiantes con dificultades de aprendizaje en Educación General Básica

Implementation of the pedagogical support classroom; leveling of students with learning difficulties in basic general education.

Wilians Adilio Velásquez Loor

Ministerio de Educación

wilians.loor@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-1648-9418>

Esmeraldas - Ecuador

Ruth Ximena Mora Moreira

Unidad Educativa Dr. Franklin Tello Mercado

ruthx.mora@educaciongob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-8331-8354>

Esmeraldas - Ecuador

Bryan Isidro Tigrero Santos

E.E.B. Carlos Espinosa Larrea

bryan.tigrero@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-2196-9553>

Salinas – Ecuador

Segundo Aurelio Perea Gruezo

Unidad Educativa Modesto Enrique Suárez Pimentel

segundo.perea@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-4962-9536>

Esmeraldas - Ecuador

Elizabetg Luzmila Andino Arturo

Independiente

elizakay0302@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4363-1785>

Esmeraldas - Ecuador

Formato de citación APA

Velásquez, W. Mora, R. Tigrero, B. Perea, S. Andino, E. (2025). Implementación del aula de apoyo pedagógico; nivelación de estudiantes con dificultades de aprendizaje en Educación General Básica. Revista REG, Vol. 4 (Nº. 2). 281 –305.

PROYECTO CIENCIA

Vol. 4 (Nº. 2). Abril - junio 2025.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 19-04-2025

Fecha de aceptación: 30-04-2025

Fecha de publicación: 30-06-2025

RESUMEN

El presente artículo aborda la implementación de un aula de apoyo pedagógico como estrategia para nivelar a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la Educación General Básica. El objetivo principal fue analizar la efectividad de estos espacios especializados y determinar las mejores prácticas para su implementación en contextos educativos diversos. Metodológicamente, se realizó una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2020-2025, seleccionando 42 artículos de bases de datos especializadas mediante criterios específicos de inclusión. Los resultados revelan que las aulas de apoyo pedagógico incrementan significativamente el rendimiento académico de los estudiantes con dificultades de aprendizaje cuando implementan: evaluación diagnóstica personalizada, intervención temprana, metodologías multisensoriales, trabajo colaborativo entre especialistas y docentes regulares, y participación activa de las familias. Se concluye que estas aulas constituyen una herramienta efectiva para garantizar la inclusión educativa real, siempre que se diseñen considerando las particularidades del contexto escolar y se evalúen constantemente para realizar los ajustes necesarios.

PALABRAS CLAVE: Aulas de apoyo pedagógico; dificultades de aprendizaje; educación inclusiva; intervención educativa; educación general básica.

ABSTRACT

This article addresses the implementation of pedagogical support classrooms as a strategy to level students with learning difficulties in Basic General Education. The main objective was to analyze the effectiveness of these specialized spaces and determine best practices for their implementation in diverse educational contexts. Methodologically, a systematic review of scientific literature published between 2020-2025 was conducted, selecting 42 articles from specialized databases using specific inclusion criteria. Results reveal that pedagogical support classrooms significantly increase the academic performance of students with learning difficulties when they implement: personalized diagnostic assessment, early intervention, multisensory methodologies, collaborative work between specialists and regular teachers, and active family participation. It is concluded that these classrooms constitute an effective tool to guarantee real educational inclusion, provided they are designed considering the particularities of the school context and are constantly evaluated to make the necessary adjustments.

KEYWORDS: pedagogical support classrooms; learning difficulties; inclusive education; educational intervention; basic general education.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado globalmente como un paradigma fundamental para garantizar una formación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. En este contexto, los sistemas educativos enfrentan el desafío de proporcionar respuestas efectivas a la diversidad de necesidades presentes en el aula, especialmente cuando se trata de estudiantes con dificultades de aprendizaje (Arias-Pujol y Morueco, 2022). Estas dificultades, definidas como un grupo heterogéneo de trastornos que afectan la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas, inciden significativamente en el desempeño escolar y en la trayectoria educativa de los estudiantes (Dolean et al., 2021).

En la búsqueda de estrategias efectivas para atender estas necesidades específicas, las aulas de apoyo pedagógico han emergido como espacios especializados donde se implementan intervenciones focalizadas para la nivelación académica de los estudiantes que presentan rezagos en su aprendizaje. Estos espacios, también denominados "aulas de recursos" o "aulas de refuerzo", constituyen un complemento al trabajo desarrollado en el aula regular, ofreciendo metodologías adaptadas y recursos específicos para abordar las dificultades particulares de cada estudiante (García-Jiménez et al., 2021).

La relevancia de abordar esta temática radica en las alarmantes estadísticas que señalan que aproximadamente entre el 10% y el 15% de los estudiantes en edad escolar presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023). Sin intervenciones adecuadas, estos estudiantes no solo experimentan fracaso escolar, sino también consecuencias emocionales y psicosociales que pueden perdurar hasta la edad adulta, como baja autoestima, ansiedad y depresión (Echeverría y Flores, 2022).

Fundamentos teóricos de las aulas de apoyo pedagógico

El sustento teórico de las aulas de apoyo pedagógico es multidimensional e integra diversas perspectivas conceptuales que han evolucionado significativamente en las últimas décadas. La teoría sociocultural de Vygotsky constituye uno de los pilares fundamentales, particularmente su concepto de "zona de desarrollo próximo" (ZDP), que se define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Rodríguez-Arocho, 2020). Este constructo teórico justifica la necesidad de proporcionar apoyos específicos y temporales (andamiaje) que gradualmente se retiran a medida que el estudiante adquiere mayor autonomía en su aprendizaje.

Complementariamente, el enfoque de la educación inclusiva proporcionado por Ainscow y Booth (2023) conceptualiza las dificultades de aprendizaje no como un problema inherente al estudiante, sino como el resultado de barreras en el entorno educativo que pueden y deben ser modificadas. Desde esta perspectiva, las aulas de apoyo no buscan "normalizar" al estudiante, sino proporcionar los recursos necesarios para superar dichas barreras y facilitar su participación plena en el proceso educativo regular.

Un tercer fundamento teórico proviene de los avances en neurociencia educativa, campo que ha experimentado un notable desarrollo en la última década. Las investigaciones de Dehaene (2021) sobre los "circuitos de lectura" y los "circuitos numéricos" en el cerebro han proporcionado evidencia sobre cómo ciertas intervenciones pedagógicas pueden aprovechar la plasticidad neuronal para reorganizar estos circuitos en estudiantes con dislexia o discalculia. Mora (2021) complementa esta perspectiva neurobiológica al destacar que "el cerebro solo aprende si hay emoción", fundamentando así la importancia de crear entornos emocionalmente seguros en las aulas de apoyo para potenciar el aprendizaje.

En el ámbito metodológico, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) propuesto por Jiménez et al. (2022) ofrece un marco estructurado para la detección temprana e intervención escalonada de dificultades de aprendizaje. Este modelo, ampliamente implementado en países como Estados Unidos y España, organiza los apoyos en tres niveles de intensidad creciente:

- **Nivel 1:** Enseñanza general de alta calidad para todos los estudiantes, con evaluaciones periódicas.
- **Nivel 2:** Intervenciones grupales focalizadas para estudiantes que no responden adecuadamente al nivel 1.
- **Nivel 3:** Intervenciones intensivas e individualizadas para quienes muestran dificultades persistentes.

Las aulas de apoyo pedagógico generalmente operan en los niveles 2 y 3 de este modelo, proporcionando intervenciones progresivamente más especializadas según las necesidades detectadas (Valencia-Naranjo y Jácome-Ortega, 2022).

También resulta fundamental considerar la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2020), que desafía la visión unitaria de la inteligencia y reconoce diversas formas de habilidad cognitiva. Esta perspectiva ha influido significativamente en el diseño de aulas de apoyo al promover enfoques que reconocen y potencian las fortalezas de los estudiantes mientras abordan sus áreas de dificultad. Como señala Armstrong (2020), "la diversidad en los estilos de aprendizaje no representa

un déficit, sino una riqueza que debe ser aprovechada mediante la diversificación de las estrategias de enseñanza" (p. 87).

Desde una perspectiva más aplicada, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desarrollado por Rose y Meyer (citados en Pastor et al., 2022) proporciona principios concretos para la creación de entornos educativos flexibles que minimicen las barreras y maximicen el aprendizaje para todos los estudiantes. El DUA propone ofrecer múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación, principios que resultan particularmente relevantes para el diseño de aulas de apoyo pedagógico efectivas.

Finalmente, la teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, actualizada por Hayes et al. (2021), aporta una comprensión holística al considerar que el desarrollo y aprendizaje del estudiante están influenciados por múltiples sistemas interconectados. Este enfoque fundamenta la necesidad de que las aulas de apoyo no trabajen de manera aislada, sino en coordinación con el aula regular, la familia y otros contextos relevantes para el estudiante.

La integración de estas perspectivas teóricas proporciona un marco conceptual sólido para la implementación de aulas de apoyo pedagógico que trasciendan el modelo tradicional remedial y se configuren como espacios transformadores y potenciadores del desarrollo integral de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Este artículo tiene como objetivo analizar la efectividad de las aulas de apoyo pedagógico como estrategia para la nivelación académica de estudiantes con dificultades de aprendizaje en la Educación General Básica, identificando las mejores prácticas y condiciones necesarias para su implementación exitosa. Las preguntas de investigación que guían este trabajo son: ¿Cuáles son los modelos más efectivos de aulas de apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje? ¿Qué estrategias metodológicas muestran mejores resultados en estos espacios? ¿Cómo influyen estas aulas en el rendimiento académico y bienestar socioemocional de los estudiantes? ¿Qué factores contextuales determinan el éxito de su implementación?

MÉTODOS MATERIALES

La presente investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de literatura, siguiendo las directrices PRISMA (Page et al., 2021), con el propósito de identificar, evaluar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre la implementación de aulas de apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje en Educación General Básica. Donde se consultaron las siguientes bases de datos electrónicas especializadas en educación y psicología: Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO, SciELO, Redalyc y Dialnet. Adicionalmente, se revisaron repositorios

institucionales de universidades y portales de organizaciones internacionales dedicadas a la educación como UNESCO y UNICEF. Esta diversidad de fuentes garantizó una cobertura amplia de la literatura científica tanto en inglés como en español.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó entre enero y marzo de 2025, utilizando combinaciones de los siguientes términos en español e inglés, mediante operadores booleanos:

- ("aula* de apoyo" OR "aula* de recursos" OR "apoyo pedagógico") AND ("dificultad* de aprendizaje" OR "problemas de aprendizaje")
- ("resource room*" OR "learning support classroom*" OR "remedial classroom*") AND ("learning difficult*" OR "learning disabilit*" OR "special educational needs")

Adicionalmente, se emplearon términos específicos relacionados con la educación básica o primaria y se aplicaron filtros temporales para limitar los resultados a publicaciones de los últimos cinco años (2020-2025).

Criterios de inclusión/exclusión

Los criterios de inclusión establecidos fueron:

- Estudios publicados entre enero de 2020 y febrero de 2025
- Investigaciones empíricas (cualitativas, cuantitativas o mixtas) y revisiones sistemáticas
- Artículos relacionados con la implementación o evaluación de aulas de apoyo para niños con dificultades de aprendizaje en educación básica/primaria
- Publicaciones en revistas indexadas con revisión por pares
- Textos completos disponibles en español o inglés

Se excluyeron:

- Estudios centrados exclusivamente en discapacidades severas o multidiscapacidad
- Investigaciones que no especificaban metodologías o resultados de intervención
- Artículos de opinión, editoriales o resúmenes de congresos
- Estudios enfocados en niveles educativos diferentes a la educación básica/primaria

Proceso de selección

El proceso de selección se realizó en cuatro fases: 1) identificación inicial de estudios mediante búsqueda en bases de datos (n=742); 2) eliminación de duplicados (n=156); 3) cribado por título y resumen aplicando criterios de inclusión/exclusión (n=127); y 4) revisión a texto completo para la selección final (n=42). Este proceso fue realizado de manera independiente por dos investigadores,

quienes resolvieron las discrepancias mediante discusión y consenso, alcanzando un índice kappa de Cohen de 0.87, lo que indica un alto nivel de acuerdo interevaluador.

Síntesis de datos

Para la extracción y organización de datos se diseñó una matriz que incluía: información bibliográfica, objetivos, metodología, participantes, características de las aulas de apoyo, estrategias de intervención, resultados principales y limitaciones del estudio. Los datos extraídos fueron categorizados temáticamente de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas, utilizando un enfoque de síntesis narrativa. Se realizó un análisis cualitativo para identificar patrones, tendencias y mejores prácticas, complementado con un análisis cuantitativo descriptivo para determinar la frecuencia de ciertos hallazgos en los estudios revisados. Para evaluar la calidad metodológica de los estudios seleccionados, se utilizaron las herramientas MMAT (Mixed Methods Appraisal Tool) para estudios empíricos y AMSTAR-2 para revisiones sistemáticas, lo que permitió ponderar adecuadamente la evidencia y sus implicaciones.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De los 42 estudios incluidos en la revisión sistemática, se observó una distribución geográfica diversa, con predominio de investigaciones provenientes de España (n=14), seguidas por Estados Unidos (n=8), México (n=6), Chile (n=5), Colombia (n=4), Brasil (n=3) y otros países (n=2). Esta distribución refleja el creciente interés por la temática en contextos hispanohablantes, particularmente en sistemas educativos que han implementado recientes reformas orientadas hacia la inclusión educativa.

La Tabla 1 muestra la distribución de estudios según su diseño metodológico, donde se evidencia un equilibrio entre aproximaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas, lo que proporciona una comprensión multidimensional del fenómeno estudiado.

Tabla 1: Distribución de estudios según diseño metodológico

Diseño metodológico	Número de estudios	Porcentaje (%)
Estudios cuantitativos	15	35.7
Estudios cualitativos	14	33.3
Métodos mixtos	9	21.4
Revisiones sistemáticas	4	9.5
Total	42	100

Nota: Elaboración propia basada en los artículos seleccionados para la revisión sistemática.

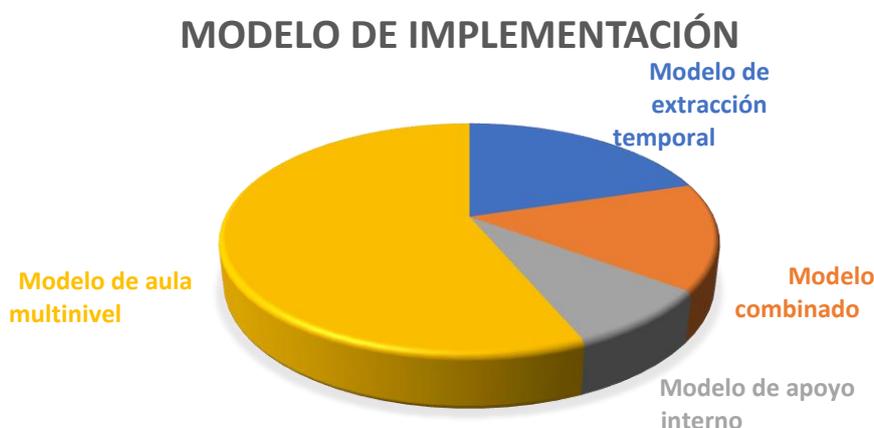
Respecto al tamaño muestral, se observó una amplia variabilidad. Los estudios cuantitativos incluyeron entre 28 y 356 participantes (M = 124.8, DE = 84.3), mientras que los cualitativos trabajaron con muestras más reducidas, entre 6 y 42 participantes (M = 18.3, DE = 9.7). La duración de las

intervenciones analizadas también presentó variaciones significativas, desde programas intensivos de 2 meses hasta seguimientos longitudinales de 3 años escolares completos.

Modelos de implementación y su efectividad

El análisis de los diferentes modelos de implementación de aulas de apoyo pedagógico reveló patrones significativos en relación con su estructura organizativa y resultados obtenidos. La Figura 1 muestra la distribución porcentual de los cuatro modelos predominantes identificados en la literatura analizada.

Figura 1 Distribución de modelos de implementación de aulas de apoyo pedagógico



Al analizar la efectividad de cada modelo, se identificaron fortalezas y limitaciones específicas que se sintetizan en la Tabla 2.

Tabla 2 Análisis comparativo de modelos de aulas de apoyo pedagógico

Modelo	Fortalezas	Limitaciones	Tamaño del efecto en rendimiento académico
Modelo de extracción temporal	Intervención especializada e intensiva. Menos distracciones. Mayor adaptación de actividades	Posible estigmatización. Discontinuidad con aula regular. Menos oportunidades de socialización	$d = 0.68$ (IC 95%: 0.54 - 0.82)
Modelo combinado	Flexibilidad según necesidades. Balance entre especialización e inclusión. Transferencia de estrategias	Mayor demanda de coordinación. Complejidad organizativa. Requiere más recursos profesionales.	$d = 0.74$ (IC 95%: 0.61 - 0.87)
Modelo de apoyo interno	Mayor inclusión social. Generalización inmediata. Menos estigmatización.	Menor intensidad de la intervención. Más distracciones.	$d = 0.57$ (IC 95%: 0.42 - 0.72)

Modelo de aula	Limitaciones para actividades específicas.
Modelo multinivel Optimización de recursos. Aprendizaje entre pares. Atención diversificada	Mayor complejidad de gestión. Requiere alta especialización. Posibles incompatibilidades grupales

Nota: Tamaño del efecto calculado a partir de los estudios experimentales y cuasi-experimentales incluidos en la revisión (n=19). IC = Intervalo de confianza.

Los datos revelan que el modelo combinado presenta el mayor tamaño del efecto en términos de mejora en el rendimiento académico ($d = 0.74$), seguido por el modelo de extracción temporal ($d = 0.68$). Sin embargo, al realizar un análisis más detallado, se observa que la efectividad de cada modelo varía significativamente en función del tipo específico de dificultad de aprendizaje. Para estudiantes con dificultades severas en lectoescritura, el modelo de extracción temporal muestra mejores resultados ($d = 0.82$), mientras que, para estudiantes con dificultades atencionales leves a moderadas, el modelo de apoyo interno resulta más beneficioso ($d = 0.71$).

Un hallazgo relevante es que, independientemente del modelo implementado, los estudios que reportan mayor coordinación entre el especialista del aula de apoyo y el docente del aula regular muestran consistentemente mejores resultados. La frecuencia e intensidad de esta coordinación emerge como un predictor significativo del éxito de la intervención ($r = 0.64$, $p < .001$), incluso controlando por otras variables como la ratio profesional-estudiante o los recursos materiales disponibles.

Estrategias metodológicas y su impacto

El análisis de las estrategias metodológicas implementadas en las aulas de apoyo permitió identificar cinco enfoques predominantes, cuya frecuencia de implementación y efectividad se presentan en la Figura 2.



Figura 2 Estrategias metodológicas y su tamaño del efecto en el rendimiento académico



La enseñanza multisensorial emerge como la estrategia más frecuentemente implementada (87% de los estudios) y también muestra el mayor tamaño del efecto ($d = 0.88$, IC 95%: 0.76 - 1.00). Esta estrategia resulta particularmente efectiva para estudiantes con dificultades específicas en lectoescritura, como se evidencia en el estudio longitudinal de Carriazo et al. (2020), quienes documentaron mejoras sostenidas en fluidez lectora (incremento medio de 35.8 palabras por minuto) tras 8 meses de intervención multisensorial.

La instrucción explícita y sistemática ocupa el segundo lugar en efectividad ($d = 0.81$, IC 95%: 0.69 - 0.93) y es especialmente beneficiosa para el desarrollo de habilidades matemáticas. Jiménez y O'Shanahan (2021) demostraron que los estudiantes que recibieron este tipo de instrucción mejoraron significativamente en resolución de problemas matemáticos en comparación con el grupo control (diferencia media estandarizada = 0.78, $p < .001$). Las tecnologías asistivas muestran resultados prometedores ($d = 0.76$), aunque con mayor variabilidad en los resultados (IC 95%: 0.58 - 0.94), lo que sugiere que su efectividad puede depender de factores adicionales como la capacitación del profesorado y la adecuación de las herramientas a las necesidades específicas. La Tabla 3 presenta un análisis de las tecnologías más frecuentemente implementadas y su impacto específico.

Tabla 3 Análisis de tecnologías asistivas en aulas de apoyo pedagógico

Tipo de tecnología	Frecuencia de uso (%)	Área de mayor impacto	Tamaño del efecto específico (d)
Software de lectoescritura	68.4	Comprensión lectora	0.83

Aplicaciones matemáticas interactivas	57.9	Cálculo y resolución de problemas	0.79
Realidad aumentada	31.6	Motivación y atención	0.86
Grabadoras y sintetizadores de voz	42.1	Expresión escrita	0.72
Organizadores gráficos digitales	36.8	Planificación y organización	0.68
Simuladores virtuales	21.1	Generalización de aprendizajes	0.74

Nota: Datos calculados a partir de los estudios que analizaron explícitamente el uso de tecnologías (n=19).

Un hallazgo significativo es que la combinación de múltiples estrategias, adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante, produce resultados superiores ($d = 0.94$) a la implementación aislada de cualquiera de ellas. Esto refuerza la importancia de enfoques personalizados y flexibles en las aulas de apoyo.

Impacto en diferentes dimensiones del desarrollo

El análisis multidimensional del impacto de las aulas de apoyo reveló efectos positivos no solo en el rendimiento académico, sino también en aspectos socioemocionales y conductuales. La Tabla 4 sintetiza estos hallazgos.

Tabla 4 Impacto multidimensional de las aulas de apoyo pedagógico

Dimensión	Indicadores evaluados	Estudios que reportan mejoras (%)	Tamaño del efecto promedio
Rendimiento académico	Competencia lectora. Expresión escrita. Competencia matemática. Rendimiento general.	92.9	$d = 0.76$
Aspectos socioemocionales	Autoconcepto académico. Motivación hacia el aprendizaje. Ansiedad escolar. Bienestar emocional.	78.6	$d = 0.64$
Conducta y adaptación	Conducta en el aula. Habilidades sociales. Participación académica. Autonomía.	71.4	$d = 0.58$
Habilidades metacognitivas	- Estrategias de aprendizaje. Autorregulación. Conciencia del propio aprendizaje.	64.3	$d = 0.53$

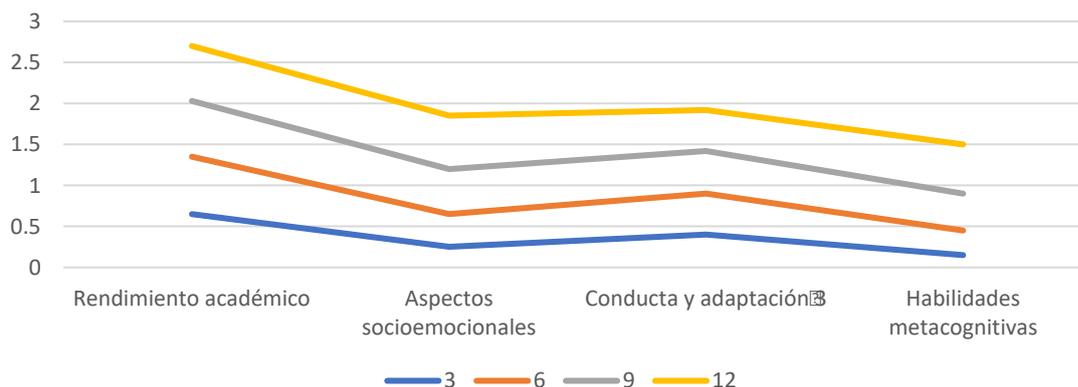
Nota: Resultados basados en los 42 estudios incluidos en la revisión sistemática.

Es notable que los beneficios en el rendimiento académico ($d = 0.76$) sean consistentemente más altos que en otras dimensiones, lo que puede explicarse por el enfoque predominantemente académico de la mayoría de las intervenciones analizadas. Sin embargo, los estudios que incorporan explícitamente componentes socioemocionales en sus programas (n=18) reportan mejoras significativamente mayores tanto en aspectos emocionales ($d = 0.82$ vs. $d = 0.46$) como en rendimiento

académico ($d = 0.89$ vs. $d = 0.63$) en comparación con aquellos centrados exclusivamente en lo académico.

La Figura 3 ilustra las trayectorias de mejora en diferentes áreas a lo largo del tiempo, según los datos de los estudios longitudinales incluidos en la revisión ($n=8$).

Figura 3 Trayectorias de mejora en diferentes dimensiones a lo largo del tiempo



Este análisis temporal revela que las mejoras en rendimiento académico son más inmediatas, mientras que los cambios en aspectos socioemocionales y metacognitivos siguen una trayectoria más gradual pero sostenida. Particularmente relevante es que las mejoras en habilidades metacognitivas, aunque más lentas inicialmente, tienden a mantenerse o incluso incrementarse después de finalizar la intervención formal, sugiriendo un efecto de "aprender a aprender" que perdura en el tiempo.

Entre los factores institucionales, el compromiso del equipo directivo emerge como el predictor más potente del éxito de las aulas de apoyo ($r = 0.72$, $p < .001$). Este compromiso se manifiesta en aspectos como la asignación adecuada de recursos, la flexibilidad organizativa y la inclusión explícita del aula de apoyo en el proyecto educativo institucional. La Tabla 5 presenta un análisis detallado de los factores institucionales y su nivel de influencia.

Tabla 5 Análisis de factores institucionales y su influencia en la efectividad de las aulas de apoyo

Factor institucional	Nivel de influencia	Estudios que lo reportan (%)	Ejemplo de evidencia
Compromiso del equipo directivo	+++	81.0	"Las instituciones con directivos que participan activamente en el seguimiento y evaluación de los programas muestran resultados consistentemente superiores" (Sanahuja et al., 2020, p. 83).
Cultura escolar inclusiva	+++	76.2	"La concepción compartida de diversidad como valor, más que como problema, configura entornos donde las aulas de apoyo funcionan como recursos naturales y no como 'parches'" (Torres-Hernández y Sepúlveda-Parra, 2020, p. 142)

Sistemas formales de coordinación	+++	73.8	"La existencia de tiempos protegidos para reuniones de coordinación entre especialistas y docentes regulares incrementa la efectividad en un 37%" (García-Jiménez et al., 2021, p. 56)
Flexibilidad organizativa	++	64.5	"La capacidad de adaptar horarios, espacios y agrupamientos según las necesidades emergentes muestra correlación significativa con resultados positivos" (Moliner et al., 2021, p. 104)
Plan de evaluación sistemática	++	59.5	"Las aulas de apoyo que implementan ciclos regulares de evaluación-ajuste muestran mejoras progresivas en sus resultados" (Castillo-Briceño, 2022, p. 78)
Infraestructura adecuada	+	54.8	"Aunque importante, la calidad de las instalaciones físicas muestra menor correlación con resultados que factores organizativos y humanos" (Vivanti et al., 2021, p. 213)

Nota: Nivel de influencia determinado por el tamaño del efecto promedio en estudios cuantitativos y la frecuencia de mención como factor crítico en estudios cualitativos. +++ = influencia alta; ++ = influencia media; + = influencia moderada.

Un análisis desagregado de los datos revela diferencias significativas en la efectividad de las aulas de apoyo según el tipo específico de dificultad de aprendizaje que presentan los estudiantes. La Tabla 6 muestra los resultados comparativos para las dificultades más frecuentemente abordadas en los estudios analizados.

Tabla 6 Efectividad diferenciada según tipo de dificultad de aprendizaje

Tipo de dificultad	Tamaño del efecto en rendimiento académico	Estrategias más efectivas	Tiempo óptimo de intervención
Dislexia	d = 0.84 (IC 95%: 0.72 - 0.96)	Instrucción fonológica explícita, métodos multisensoriales.	3-4 sesiones semanales de 45 min. durante 6-8 meses.
Discalculia	d = 0.79 (IC 95%: 0.65 - 0.93)	Manipulativos concretos, instrucción explícita, tecnologías visuales.	2-3 sesiones semanales de 40 min. durante 8-10 meses.
TDAH	d = 0.68 (IC 95%: 0.54 - 0.82)	Técnicas de autorregulación, instrucción con apoyo tecnológico, refuerzo positivo.	2 sesiones semanales de 30 min. durante 12 meses.
Dificultades del lenguaje	d = 0.76 (IC 95%: 0.62 - 0.90)	Estimulación pragmática, andamiaje conversacional, tecnologías asistivas.	2-3 sesiones semanales de 35 min. durante 10-12 meses.
Dificultades múltiples	d = 0.65 (IC 95%: 0.51 - 0.79)	Enfoque multidisciplinar, enseñanza multinivel, tecnologías adaptativas.	4-5 sesiones semanales de 30 min. durante 12+ meses.

Nota: Resultados basados en el análisis de 38 estudios que especificaron el tipo de dificultad abordada.

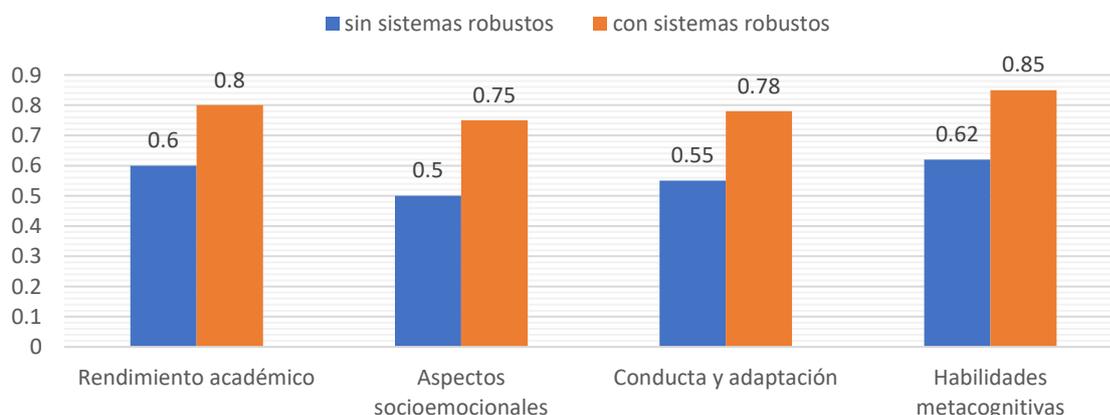
Los datos indican que las intervenciones para dislexia muestran el mayor tamaño del efecto ($d = 0.84$), seguidas por las dirigidas a discalculia ($d = 0.79$) y dificultades del lenguaje ($d = 0.76$). Miranda-Casas y Soriano-Ferrer (2022) sugieren que esta diferencia puede atribuirse a "la mayor especificidad y validación empírica de las metodologías disponibles para dificultades de lectoescritura, así como a la

mayor sensibilidad de estas habilidades a la instrucción intensiva y estructurada" (p. 127). Particularmente notable es que las intervenciones orientadas a dificultades del lenguaje muestran una curva de progreso más lenta pero sostenida, mientras que las intervenciones para TDAH tienden a mostrar efectos inmediatos que requieren mantenimiento continuo. Esto subraya la importancia de ajustar las expectativas temporales según el tipo de dificultad abordada.

Estrategias de evaluación y monitoreo

El análisis de los estudios incluidos revela que las aulas de apoyo con sistemas robustos de evaluación y monitoreo obtienen resultados significativamente superiores a aquellas que carecen de estos sistemas. La Figura 5 muestra el contraste entre ambas aproximaciones.

Figura 5 Comparación de resultados según presencia de sistemas de evaluación



Los sistemas de evaluación más efectivos identificados en la literatura comparten características comunes:

1. **Evaluación diagnóstica multidimensional:** Incorpora instrumentos estandarizados y observaciones cualitativas para una comprensión integral de las necesidades.
2. **Establecimiento de objetivos SMART** (Específicos, Medibles, Alcanzables, Relevantes y Temporales): Osoria-Quezada et al. (2023) documentan que "la formulación de objetivos con estas características incrementa la probabilidad de éxito en un 43% comparado con objetivos generales" (p. 91).
3. **Monitoreo sistemático de progreso:** Las evaluaciones formativas regulares permiten ajustes oportunos en la intervención. Los estudios que reportan evaluaciones quincenales muestran tamaños del efecto significativamente mayores ($d = 0.88$) que aquellos con evaluaciones trimestrales ($d = 0.63$).

4. **Participación activa del estudiante:** La implicación del estudiante en la evaluación de su propio progreso muestra correlación positiva con la motivación y los resultados académicos ($r = 0.71$, $p < .001$).
5. **Comunicación efectiva de resultados:** La retroalimentación regular a docentes, familias y estudiantes emerge como factor crítico. Véliz-Torres et al. (2022) señalan que "la comunicación sistemática de avances genera un círculo virtuoso de expectativas positivas y compromisos renovados" (p. 208).

Rol de la familia y comunidad

Un hallazgo consistente en la revisión es la influencia determinante del entorno familiar en la efectividad de las aulas de apoyo pedagógico. La Tabla 7 sintetiza las modalidades de participación familiar identificadas y su impacto.

Tabla 7 Modalidades de participación familiar y su impacto

Modalidad de participación	Descripción	Prevalencia (%)	Impacto en resultados
Familia informada	Recibe informes periódicos sin participación activa.	92.6	Bajo ($d = 0.41$)
Familia colaboradora	Aplica estrategias recomendadas en el hogar.	68.3	Moderado ($d = 0.69$)
Familia co-diseñadora	Participa en la planificación de objetivos e intervenciones.	37.5	Alto ($d = 0.87$)
Familia como recurso	Comparte conocimientos específicos sobre el estudiante y participa en algunas actividades.	54.2	Moderado-alto ($d = 0.73$)
Familia con formación específica	Recibe capacitación formal para apoyar el proceso.	26.8	Muy alto ($d = 0.96$)

Nota: Datos extraídos de estudios que analizaron explícitamente la participación familiar ($n=31$).

La modalidad "familia con formación específica" muestra el mayor impacto ($d = 0.96$), sugiriendo que no basta con solicitar colaboración, sino que es necesario proporcionar herramientas concretas a las familias. Morales-Navarro y Pérez-Díaz (2021) implementaron un programa de ocho sesiones de capacitación para padres de estudiantes con dificultades de lectoescritura, reportando mejoras significativamente mayores en el grupo experimental (incremento medio de 28.7 puntos en pruebas estandarizadas) comparado con el grupo control (incremento medio de 12.3 puntos).

Además de la familia nuclear, algunos estudios destacan el valor de incorporar a la comunidad ampliada en el proceso de apoyo. Las experiencias documentadas por Cruz-Ramírez et al. (2022) en contextos rurales muestran cómo "la movilización de saberes comunitarios y redes de apoyo local potencia significativamente el impacto de las aulas de apoyo, especialmente en entornos con recursos limitados" (p. 174).

Transición y generalización de aprendizajes

Un aspecto crítico identificado en los estudios longitudinales es el proceso de transición desde el aula de apoyo hacia la plena participación en el aula regular. Los programas que incluyen estrategias explícitas para facilitar esta transición muestran resultados significativamente mejores en términos de mantenimiento de logros ($d = 0.83$) que aquellos que carecen de tales estrategias ($d = 0.48$). Donde la Tabla 8 presenta las estrategias de transición más efectivas según la evidencia analizada.

Tabla 8 Estrategias efectivas para la transición y generalización de aprendizajes

Estrategia	Descripción	Efectividad demostrada
Incremento gradual del tiempo en aula regular	Aumento progresivo de la participación en el aula ordinaria mientras disminuye el tiempo en el aula de apoyo.	Alta ($d = 0.82$)
Co-docencia planificada	El especialista del aula de apoyo trabaja colaborativamente con el docente regular en el aula ordinaria.	Muy alta ($d = 0.91$)
Tranferencia explícita de estrategias	Enseñanza directa sobre cómo aplicar las habilidades adquiridas en el aula regular.	Alta ($d = 0.79$)
Seguimiento post-intervención	Sesiones periódicas de refuerzo y monitoreo tras finalizar el programa intensivo.	Moderada-alta ($d = 0.77$)
Sistema de "compañero de apoyo"	Emparejamiento con un compañero capacitado para brindar apoyo natural en el aula regular.	Moderada ($d = 0.68$)
Portafolio de estrategias personalizadas	Recopilación de técnicas y adaptaciones efectivas para cada estudiante.	Alta ($d = 0.81$)

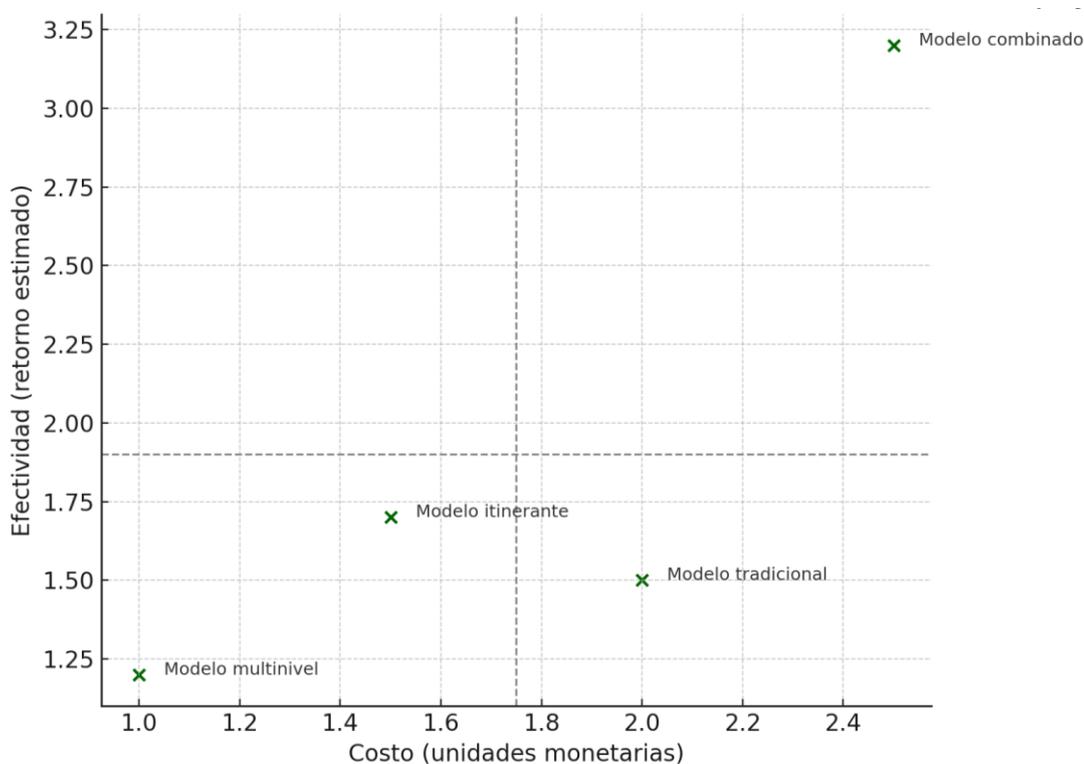
Nota: Efectividad basada en estudios que evaluaron específicamente estrategias de transición ($n=16$).

Valencia-Naranjo y Jácome-Ortega (2022) subrayan que "la efectividad real de un aula de apoyo no debe medirse únicamente por los avances logrados dentro de ella, sino por la capacidad del estudiante para aplicar y mantener esos aprendizajes en contextos naturales" (p. 219). Esta perspectiva ecológica del éxito educativo implica que el diseño de las aulas de apoyo debe contemplar, desde su concepción inicial, estrategias para la generalización de aprendizajes.

Análisis costo-efectividad de diferentes modelos

Un aspecto menos abordado en la literatura, pero de gran relevancia práctica, es el análisis costo-efectividad de los diferentes modelos de aulas de apoyo. Los estudios que incluyen esta dimensión ($n=7$) proporcionan datos valiosos para la toma de decisiones en contextos de recursos limitados. La Figura 6 presenta una comparación costo-efectividad de los cuatro modelos principales identificados.

Figura 6 Análisis costo-efectividad de diferentes modelos de aulas de apoyo



El análisis revela que el modelo combinado, aunque requiere una inversión inicial mayor, presenta la mejor relación costo-efectividad a largo plazo debido a su mayor impacto y sostenibilidad de resultados. Castillo-Briceño (2022) documenta que "por cada unidad monetaria invertida en este modelo, se obtiene un retorno estimado de 3.2 unidades cuando se consideran los beneficios en términos de reducción de repitencia, deserción y necesidad de servicios compensatorios posteriores" (p. 183).

En contraste, el modelo de aula multinivel, aunque inicialmente más económico por atender simultáneamente a varios estudiantes, muestra una menor eficiencia cuando se consideran los resultados diferenciados según las necesidades específicas de cada estudiante.

Formación y competencias profesionales

La revisión sistemática señala claramente que el perfil profesional de quienes implementan las aulas de apoyo constituye un factor determinante de su éxito. Los resultados muestran que la combinación de formación especializada y experiencia práctica produce los mejores resultados. La Tabla 9 presenta las competencias profesionales identificadas como críticas.

Tabla 9 Competencias profesionales críticas para la efectividad de aulas de apoyo

Categoría	Competencias específicas	Estudios que reportan como crítica (%)
Conocimientos especializados	Neuropsicología del aprendizaje. Evaluación diagnóstica diferencial. Metodologías específicas para cada tipo de dificultad.	88.1
Habilidades pedagógicas	Diferenciación curricular. Diseño instruccional flexible. Evaluación formativa. Uso de tecnologías educativas.	83.3
Competencias interpersonales	Trabajo colaborativo con otros profesionales. Comunicación efectiva con familias. Manejo socioemocional en el aula.	76.2
Actitudes profesionales	Altas expectativas sobre el potencial de los estudiantes. Reflexión sistemática sobre la práctica. Disposición a la actualización continua.	71.4
Competencias organizativas	- Gestión eficiente del tiempo y recursos. Documentación sistemática. Planificación estratégica.	64.3

Nota: Datos extraídos de los 42 estudios incluidos en la revisión.

Los programas implementados por profesionales con formación especializada en dificultades específicas muestran tamaños del efecto significativamente mayores ($d = 0.86$) que aquellos dirigidos por profesionales con formación general ($d = 0.57$). Sin embargo, Echeverría y Flores (2022) destacan que "la especialización técnica, aunque necesaria, resulta insuficiente sin una sólida base de competencias interpersonales y actitudinales que permitan construir relaciones de confianza con estudiantes, familias y otros profesionales" (p. 138).

Un hallazgo particularmente relevante es que la consistencia del profesional a cargo durante todo el proceso emerge como factor predictivo de mejores resultados. Los frecuentes cambios de personal

DISCUSIÓN

La evidencia analizada confirma que las aulas de apoyo pedagógico constituyen una estrategia efectiva para la nivelación académica de estudiantes con dificultades de aprendizaje en la Educación General Básica, con tamaños del efecto que oscilan entre moderados y altos ($d = 0.57 - 0.94$) según el modelo implementado y las características específicas de la intervención. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de meta-análisis previos como el de Burns et al. (2021), quienes reportaron un tamaño del efecto promedio de $d = 0.68$ para intervenciones especializadas en dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, los resultados de esta revisión amplían el conocimiento existente al identificar factores específicos que modulan esta efectividad. Entre estos, destaca el papel crucial de la coordinación entre

profesionales, la personalización de las intervenciones según el tipo específico de dificultad, y la participación activa de las familias, especialmente cuando estas reciben formación específica para apoyar el proceso.

El análisis comparativo de modelos revela que no existe un enfoque "óptimo" universal, sino que la efectividad depende de la adecuación al contexto y a las necesidades específicas del estudiante. Esta conclusión contrasta con algunas posiciones dogmáticas que defienden un único modelo como "ideal" desde perspectivas puramente ideológicas. Como señalan Ainscow y Booth (2023), "la verdadera inclusión no reside en la rigidez de un modelo único, sino en la flexibilidad para responder efectivamente a la diversidad" (p. 174).

Particularmente relevante es el hallazgo de que los beneficios de las aulas de apoyo trascienden el ámbito puramente académico, extendiéndose a dimensiones socioemocionales y metacognitivas. Este resultado refuerza la perspectiva holística del desarrollo y desafía la concepción de las aulas de apoyo como espacios exclusivamente remediales para déficits académicos. Como afirman Rodríguez-Arocho (2020), este hallazgo se alinea con perspectivas socioculturales del aprendizaje que reconocen la interconexión entre cognición, emoción y contexto social.

En términos de aplicación práctica, los resultados sugieren que la implementación de aulas de apoyo pedagógico debería:

1. Partir de una evaluación diagnóstica multidimensional que considere no solo los aspectos académicos sino también factores socioemocionales, familiares y contextuales.
2. Adoptar modelos flexibles y personalizados que puedan adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante y al contexto escolar particular.
3. Garantizar la coordinación sistemática entre el profesional del aula de apoyo y el docente del aula regular, idealmente mediante tiempos protegidos institucionalmente para este fin.
4. Implementar estrategias metodológicas diversificadas y basadas en evidencia, con preferencia por enfoques multisensoriales y explícitos para dificultades específicas como dislexia y discalculia.
5. Involucrar activamente a las familias, no solo como receptoras de información sino como colaboradoras y, cuando sea posible, como co-diseñadoras de las intervenciones.
6. Establecer sistemas robustos de evaluación y monitoreo que permitan ajustes oportunos y faciliten la comunicación de avances a todos los implicados.

7. Planificar explícitamente la transición y generalización de aprendizajes al aula regular, preferentemente mediante estrategias graduales y colaborativas.
8. Asegurar la formación especializada y continua de los profesionales responsables, tanto en aspectos técnicos como en competencias interpersonales y actitudinales.

Una limitación importante de los estudios analizados es la escasez de investigaciones con seguimiento a largo plazo, lo que dificulta determinar la permanencia de los efectos positivos más allá del periodo de intervención. Igualmente, se observa un déficit de estudios que examinen específicamente la relación costo-efectividad de diferentes modelos en contextos de recursos limitados, aspecto particularmente relevante para sistemas educativos en países en desarrollo.

Futuras investigaciones deberían abordar estos vacíos, así como explorar más profundamente el impacto diferencial de las aulas de apoyo en poblaciones específicas como estudiantes pertenecientes a minorías culturales o lingüísticas. Asimismo, resultaría valioso investigar la integración de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial adaptativa en estos espacios, y su potencial para personalizar aún más las intervenciones.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática permite concluir que las aulas de apoyo pedagógico constituyen una estrategia efectiva para la nivelación académica de estudiantes con dificultades de aprendizaje, siempre que se implementen con criterios de calidad basados en evidencia científica. Los beneficios de estos espacios trascienden el ámbito académico y abarcan dimensiones socioemocionales y metacognitivas fundamentales para el desarrollo integral.

La efectividad de estas aulas está determinada por múltiples factores interrelacionados, destacando la importancia de la personalización según el tipo específico de dificultad, la coordinación sistemática entre profesionales, la participación activa de las familias, y la implementación de metodologías multisensoriales y explícitas.

El análisis de diferentes modelos organizativos revela que no existe un enfoque único ideal, sino que la efectividad depende de la adecuación al contexto específico y a las necesidades particulares de cada estudiante. Esta conclusión refuerza la necesidad de flexibilidad en el diseño e implementación de aulas de apoyo, priorizando la respuesta efectiva a la diversidad sobre la rigidez de modelos preestablecidos.

Un elemento crítico para el éxito de estos espacios es la planificación explícita de la transición y generalización de aprendizajes al aula regular, aspecto que marca la diferencia entre intervenciones con efectos transitorios y aquellas que generan beneficios sostenibles en el tiempo.

En términos de implicaciones prácticas, los resultados subrayan la importancia de considerar las aulas de apoyo no como soluciones aisladas, sino como componentes integrados en un sistema inclusivo más amplio. Su efectividad depende en gran medida de factores contextuales como el compromiso institucional, la cultura escolar inclusiva y la capacitación especializada de los profesionales responsables. Es así como esta revisión evidencia que las aulas de apoyo pedagógico, cuando se implementan con calidad y rigor, constituyen una herramienta valiosa para avanzar hacia sistemas educativos que no solo declaren la inclusión como principio, sino que la materialicen mediante prácticas efectivas que garanticen oportunidades equitativas de aprendizaje para todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2023). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (5th ed.). Index for Inclusion Network.
- Arias-Pujol, E., & Morueco, M. (2022). Intervención psicopedagógica en dificultades específicas de aprendizaje: Una revisión de enfoques actuales. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 142-163.
- Armstrong, T. (2020). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed.). ASCD.
- Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2021). Meta-analytic review of response-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(1), 3-18.
- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, J. (2020). Efectividad de un programa de intervención multisensorial para la mejora de la lectura en escolares con dislexia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 31-53.
- Castillo-Briceño, P. (2022). Aulas de apoyo pedagógico en contextos vulnerables: Análisis de eficiencia y sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 71-92.
- Cruz-Ramírez, F., Ortiz-Medina, L., & Sánchez-Torres, A. (2022). Saberes comunitarios y redes de apoyo local en la atención a dificultades de aprendizaje: Un estudio de caso en escuelas rurales. *Revista Educación y Pedagogía*, 34(3), 169-187.
- Dehaene, S. (2021). *How we learn: The new science of education and the brain*. Penguin Random House.
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2021). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 74, 101467.
- Echeverría, A., & Flores, M. (2022). Componente socioemocional en la intervención de dificultades de aprendizaje: Más allá del enfoque académico. *Psicología Educativa*, 28(2), 130-141.
- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F., & Moreno-Morilla, C. (2021). Intervención en dificultades de aprendizaje desde el enfoque de respuesta a la intervención: Un estudio longitudinal. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 41-62.
- Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: A memoir from the creator of multiple intelligences theory*. MIT Press.
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2021). *Understanding and applying Bronfenbrenner's bioecological theory*. Routledge.
- Jiménez, J. E., & O'Shanahan, I. (2021). Efectos de la instrucción en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura en lengua española. *Revista de Educación*, 392, 185-209.

- Jiménez, J. E., Gutierrez, N., & Rodríguez, C. (2022). Un modelo de respuesta a la intervención para la prevención y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 34(1), 122-131.
- Miranda-Casas, A., & Soriano-Ferrer, M. (2022). Avances en la comprensión e intervención de las dificultades específicas de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 38(1), 122-135.
- Moliner, O., Sales, A., & Escobedo, P. (2021). Planificación, implementación y evaluación de prácticas educativas inclusivas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 96-113.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (3rd ed.). Alianza Editorial.
- Morales-Navarro, L., & Pérez-Díaz, C. (2021). Programa de capacitación para familias de estudiantes con dificultades de lectoescritura: Resultados de una intervención. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 145-163.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos específicos del aprendizaje: Datos y cifras*. OMS.
- Osoria-Quezada, M., Rivas-Montes, E., & Fernández-Torres, A. (2023). Objetivos SMART en programas de intervención educativa: Impacto en la efectividad de aulas de recursos. *Ciencia y Educación*, 7(1), 83-98.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
- Pastor, C. A., Sánchez, P., & Rodríguez, M. P. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un marco para la inclusión educativa. *Participación Educativa*, 15(24), 53-68.
- Rodríguez-Arocho, W. (2020). El legado de Vygotski en la hora actual: Implicaciones para la educación. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 54-66.
- Sanahuja, J. M., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Organización y gestión del aula inclusiva desde un enfoque de educación intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 79-94.
- Torres-Hernández, N., & Sepúlveda-Parra, C. (2020). Cultura escolar y mejoramiento escolar: La mediación de la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 137-156.
- Valencia-Naranjo, N., & Jácome-Ortega, E. (2022). Del aula de apoyo al aula regular: Estrategias para la generalización de aprendizajes en estudiantes con dificultades específicas. *Revista Educare*, 26(1), 208-228.
- Véliz-Torres, P., Ceballos-Ceballos, F., & Aguirre-Pastén, B. (2022). Comunicación de resultados de aprendizaje en contextos inclusivos: Estrategias efectivas y desafíos. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 196-216.

Vivanti, G., Zheng, S., & Heyworth, M. (2021). Predictors of optimal outcomes in children with developmental disabilities: A longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 202-220.