

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

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

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA REGULAR

Autor:

LIC. DOMÉNICA ARLET MERIZALDE RAMÍREZ
MGS. ROXANA ELIZABETH RIVAS GARCÍA

Tutor:

MGS. MILTON ALFONSO CRIOLLO TURUSINA

Milagro, 2026

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA REGULAR
INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE CARE OF STUDENTS WITH SPECI
AL EDUCATIONAL NEEDS IN THE REGULAR CLASSROOM**

Autores: ¹Doménica Arlet Merizalde Ramírez,² Roxana Elizabeth Rivas García y ³ Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3339-2751>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9450-4982>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: dmerizalder2@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: rrivasg@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación:¹*Facultad de Postgrado de la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)²*Facultad de Postgrado de la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador) ³*Facultad de Postgrado de la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

Artículo recibido: 09 de abril del 2026

Artículo revisado: 11 de abril del 2026

Artículo aprobado: 13 de abril del 2026

¹Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial y Parvularia graduado de la Universidad Técnica de Machala, (Ecuador) con 6 años de experiencia laboral; Maestrante de la maestría en especialidad Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

² Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial y Parvularia graduado de la Universidad Técnica de Machala, (Ecuador) con 2 años de experiencia laboral; Master Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria, Universidad Internacional de la Rioja (España). Maestrante de la maestría en especialidad Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³ Licenciado en Ciencias de la Educación especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magister en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de estudiar la influencia de las prácticas pedagógicas inclusivas en la enseñanza de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula regular, a partir de una revisión sistemática de la literatura científica. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, a través del cual, siguiendo las pautas de la declaración PRISMA 2020, fueron seleccionados 25 estudios relevantes para nuestro propósito de esta revisión, localizadas en bases de datos académicas indexadas en revistas. Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen la participación de los estudiantes, favorecen el acceso al currículo y permiten la construcción de aprendizajes significativos. Por otro lado, encontró que la planificación inclusiva, las estrategias didácticas diferenciadas y la evaluación formativa son dimensiones de relevancia para desarrollar una educación inclusiva efectiva. Sin embargo, también se

encontró la existencia de limitaciones con respecto a la formación docente y la aplicación de metodologías tradicionales. En la discusión de resultados, se encontró convergencia en relación a la producción de estudios recientes y brechas en la teoría – práctica educativa. En este sentido, se concluye que se requiere de un fortalecimiento de la formación docente y la aplicación de prácticas pedagógicas flexibles que conduzcan a una educación inclusiva para todos los estudiantes.

Palabras clave: Educación inclusiva, prácticas pedagógicas, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, aprendizaje significativo.

Abstract

This research was conducted to study the influence of inclusive pedagogical practices on the teaching of students with Special

Educational Needs (SEN) in the regular classroom, based on a systematic review of the scientific literature. It employed a qualitative, documentary approach, through which, following the guidelines of the 2020 PRISMA statement, 25 studies relevant to the purpose of this review were selected from academic databases indexed in journals. The results demonstrate that inclusive pedagogical practices promote student participation, facilitate access to the curriculum, and enable the construction of meaningful learning. Furthermore, the research found that inclusive planning, differentiated instructional strategies, and formative assessment are key dimensions for developing effective inclusive education. However, limitations were also identified regarding teacher training and the application of traditional methodologies. In the discussion of results, convergence was found in recent studies, along with gaps in educational theory and practice. In this regard, it is concluded that teacher training needs to be strengthened and flexible pedagogical practices implemented to achieve inclusive education for all students.

Keywords: Inclusive education, pedagogical practices, special educational needs, attention to diversity, meaningful learning.

Sumário

Esta pesquisa foi conduzida para estudar a influência de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em salas de aula regulares, com base em uma revisão sistemática da literatura científica. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e documental, por meio da qual, seguindo as diretrizes da declaração PRISMA 2020, foram selecionados 25 estudos relevantes para o propósito desta revisão, a partir de bases de dados acadêmicas indexadas em periódicos. Os resultados demonstram que as práticas pedagógicas inclusivas promovem a participação dos alunos, facilitam o acesso ao currículo e possibilitam a construção de uma aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisa constatou que o planejamento inclusivo, as estratégias de ensino diferenciadas e a avaliação formativa são dimensões-chave para o desenvolvimento de uma educação inclusiva eficaz. Contudo, limitações também foram identificadas em relação à formação docente e à aplicação de

Página 31

metodologias tradicionais. Na discussão dos resultados, observou-se convergência em estudos recentes, juntamente com lacunas na teoria e prática educacional. Nesse sentido, conclui-se que a formação docente precisa ser fortalecida e práticas pedagógicas flexíveis implementadas para alcançar a educação inclusiva para todos os alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva, práticas pedagógicas, necessidades educativas especiais, atenção à diversidade, aprendizagem significativa.

Introducción

En las últimas décadas, la práctica de la educación inclusiva se presenta como uno de los principales modelos que promueve el cambio de los sistemas educativos a nivel mundial. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reafirma que, asegurar una educación de calidad significa garantizar no sólo el acceso de los estudiantes al sistema educativo, sino también su participación a través de aprendizajes significativos, sobre todo si se habla del caso de los alumnos con necesidades específicas en términos de educación (UNESCO, 2025).

En este contexto, diversos estudios internacionales han analizado el desarrollo de prácticas inclusivas en diferentes países. Por ejemplo, investigaciones realizadas en países como España evidencian que la inclusión educativa no es sino el resultado de cambios importantes en la planificación docente, en la diversificación de estrategias metodológicas y en los procesos de evaluación para atender las diferencias particulares de los estudiantes que se desenvuelven en el contexto del aula regular (Nistal et al., 2024). Asimismo, estudios

realizados en Canadá y Estados Unidos demuestran que la implementación de metodologías flexibles, el aprendizaje cooperativo y la implementación de estrategias en base al Diseño Universal para el Aprendizaje efectivo contribuyen a la participación activa de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos de aulas inclusivas (Valero & Viñas, 2019).

En el contexto latinoamericano, la inclusión educativa ha adquirido una creciente relevancia dentro de las políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación para todos los estudiantes. Investigaciones realizadas en países como Chile, Colombia y México señalan que, a pesar de los avances normativos en materia de educación inclusiva, aún persisten dificultades relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados y la implementación de estrategias didácticas diferenciadas en el aula (Bórquez et al., 2025).

En el caso de Chile, por ejemplo, se han realizado estudios que han podido demostrar que implantar prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende en gran medida de la formación profesional que tenga el docente, sino que además está determinada por el apoyo institucional que hay en los centros educativos (Valenzuela & Conejeros, 2023). De forma análoga, en el caso de las investigaciones en el sistema educativo en Colombia, muchos de los y las docentes formados reconocen la importancia de la inclusión educativa, pero no son capaces de aplicar adecuaciones

curriculares y/o estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del alumnado (Ayala-Quiñonez & Aravena-Domich, 2022).

En el caso de Ecuador, el sistema educativo ha integrado el enfoque de educación inclusiva en el marco normativo, reconociendo del derecho que tienen las personas con necesidades educativas especiales a recibir atención educativa en el aula regular. La Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) señalan que el sistema educativo tiene la necesidad de garantizar condiciones de igualdad para el alumnado (Macías et al., 2025).

Sin embargo, la incorporación de las prácticas pedagógicas inclusivas sigue enfrentando limitaciones relacionadas principalmente con la formación del profesorado, la planificación de la curricular y la disponibilidad de recursos educativos adaptados (Espada-Chavarria & Aguilera, 2026). Estos estudios señalan que muchas de las profesoras y profesores todavía tienen dificultades para diseñar estrategias pedagógicas que den respuesta a la diversidad del alumnado que tienen en el aula.

A nivel institucional y de aula, la problemática se manifiesta en la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la enseñanza homogénea y en la transmisión de contenidos, lo que puede limitar la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, diversos autores señalan que la inclusión educativa no se logra únicamente mediante la presencia física del estudiante en el aula regular, sino mediante la

implementación de prácticas pedagógicas que permitan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Con estos antecedentes, se hace necesario analizar de qué manera las prácticas pedagógicas inclusivas repercuten en la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular con la finalidad de encontrar buenas prácticas que desarrollen su participación y posibiliten aprendizajes significativos.

Esta realidad devela una situación problemática plural y compleja en el que confluyen aspectos normativos, institucionales y pedagógicos. En efecto, aunque desde el discurso internacional se haga hincapié en la transformación del sistema educativo, dicho discurso se ve desbordado en la práctica por los diferentes problemas relacionados con la operacionalización de estrategias inclusivas sostenibles. Por consiguiente, se hace necesario poder analizar críticamente cuáles son aquellas prácticas pedagógicas inclusivas que se llevan a cabo por parte del profesorado en el aula regular, así como saber de qué modo éstas afectan a la participación y al aprendizaje del alumnado con TDC.

En esta línea, la formulación del problema se materializa en la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué forma las prácticas pedagógicas inclusivas puestas en práctica en el aula regular influyen en la participación, accesibilidad y aprendizaje significativo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales? Esta pregunta parte de la premisa de que la calidad de la atención educativa no

depende solamente de factores del alumnado sino que depende de la adaptación a la diversidad que pueda llevar a cabo el entorno pedagógico.

La presente investigación cuenta con un importante impacto social, ya que la educación inclusiva representa un eje fundamental de igualdad de oportunidades en los sistemas educativos. En los contextos escolares diversos, donde se cruzan estudiantes que muestran distintas capacidades, características y necesidades, es vital que las instituciones educativas desarrollen prácticas pedagógicas que favorezcan la participación y el aprendizaje de estos.

En este sentido, la educación inclusiva ha sido considerada a nivel internacional como la base para sociedades más justas y equitativas. Distintas organizaciones internacionales han advertido que los sistemas escolares tienen que garantizar que el alumnado con necesidades educativas especiales también tenga la oportunidad de acceder a oportunidades de aprendizaje. La escuela tiene que acomodar el aprendizaje para todos los alumnos y alumnas con la finalidad de desarrollo de la diversidad de la educación inclusiva (Carvalho & Soto de la Rosa, 2025). La educación inclusiva centra su atención en transformar las prácticas educativas, eliminando barreras para que la práctica educativa pueda facilitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, donde la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad son una parte fundamental (UNESCO, 2020).

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación es importante porque permite estudiar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para atender la diversidad en el aula ordinaria. Las prácticas pedagógicas inclusivas son interpretadas como la aplicación de metodologías flexibles, estrategias didácticas diferenciadas y procesos de evaluación que tengan en cuenta los diferentes ritmos y tipos de aprendizaje de sus estudiantes. La comprensión de la forma en que se desarrollan las prácticas pedagógicas permite, por tanto, definir fortalezas y limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, servir de apoyo a la mejora de la práctica docente y ayudar en el fortalecimiento de procesos educativos más inclusivos.

La literatura especializada señala que la transformación de las prácticas pedagógicas sería uno de los ejes fundamentales para avanzar hacia una educación inclusiva. En esta línea, la inclusión no se reduciría a la mera presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular, sino que hay que entender la inclusión como la incorporación de prácticas pedagógicas válidas para facilitar la participación y el aprendizaje de los mismos. En esa línea Carvajal y Romaña (2025) plantea que el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas requiere que el profesorado modifique sus formas de enseñar y utilice distintas estrategias didácticas que respondan adecuadamente a la diversidad que se muestra en el aula.

Desde una perspectiva práctica, la investigación permite establecer elementos que

sirven para mejorar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del aula regular. La revisión de las prácticas pedagógicas inclusivas permite identificar determinadas estrategias, recursos y metodologías que favorecen la participación de estos estudiantes en el proceso educativo, que pueden servir como una buena referencia para poder reforzar las acciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en contextos educativos heterogéneos. Los resultados del estudio, de igual manera, podrían servir como apoyo a la toma de decisiones respecto a la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas por parte de las instituciones educativas.

En esta línea, diferentes estudios enfatizan que la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas favorece la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. De igual manera, las investigaciones más recientes demuestran que los niveles de motivación, aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria aumentan cuando los docentes ponen en marcha estrategias didácticas flexibles, promueven la participación activa del alumnado y usan propuestas pedagógicas adaptadas (Espinoza-López, 2023). Por esta razón, el análisis de estas prácticas resulta clave para el refuerzo de la implementación de procesos educativos verdaderamente inclusivos.

Conforme la problemática planteada, este trabajo se enfoca en la práctica pedagógica

inclusiva, entendida como el conjunto de acciones didácticas planificadas que tienen una intencionalidad que busca promover la participación activa, la accesibilidad curricular, y el aprendizaje significativo para todo el alumnado del aula regular. Desde una primera aproximación conceptual se debe señalar que las prácticas pedagógicas inclusivas son aquellos procesos sistematizados en los que el docente organiza, adapta, y diversifica la enseñanza según la diversidad real del aula ordinaria eliminando las barreras que pueden limitar el aprendizaje y los procesos de participación del alumnado.

En este sentido, Palacios-Garay et al. (2020) señalan que las prácticas inclusivas se describen como aquellas estrategias educativas que tienden a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, sin dejar de lado el tradicional y obsoleto enfoque centrado en el déficit del alumnado para centrarse en la transformación del contexto educativo. De manera complementaria, Gordillo y Prado (2024) afirman que las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen la implementación de estrategias didácticas diferenciadas, adecuaciones curriculares y procesos de evaluación flexibles para atender a la diversidad cognitiva, cultural y funcional del alumnado. Asimismo, el Center for Applied Special Technology plantea que la inclusión educativa requiere anticipar la variabilidad del estudiantado mediante el diseño de múltiples formas de representación, acción y expresión dentro del proceso de enseñanza, integrando la

flexibilidad como un principio estructural del currículo

El sustento teórico de esta variable se apoya en enfoques que destacan la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para atender la diversidad del alumnado. Entre ellos, el Diseño Universal para el Aprendizaje plantea que el currículo debe planificarse desde su origen considerando las diferencias de los estudiantes, ofreciendo múltiples formas de representación de la información, de acción y expresión, así como diversas formas de implicación que favorezcan la motivación y el aprendizaje (CAST, 2018). Desde esta perspectiva, la inclusión se concibe como una característica propia del diseño pedagógico y no como una adaptación posterior (Montoya et al., 2024)

Por otro lado, la teoría sociocultural del aprendizaje formulada por el psicólogo Lev Vygotsky, constituye un marco teórico aclaratorio fundamental para explicar la significancia de la mediación pedagógica en las situaciones educativas inclusivas, ya que según ese enfoque el aprendizaje es construido a partir de la interrelación social y del acompañamiento que el docente pone en marcha en sus estudiantes, en la denominada zona de desarrollo próximo, entendiendo dicha zona como el espacio en el que el alumnado es capaz de desarrollar nuevas potencialidades ayudado por alguna persona más experimentada (Zhou, 2024). De este modo, esta representación del aprendizaje sugiere que las prácticas inclusivas a llevar a cabo en los procesos pedagógicos tienen que ver en crear

situaciones de aprendizaje en colaboración, cuando el docente actúa como mediador del proceso educativo y permite el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los alumnos. En tercer lugar, la pedagogía crítica presentada por Paulo Freire, sostiene que la educación debe de orientarse a formar sociedades más justas y equitativas, mediante la crítica a aquellas estructuras que son conformadas o que reproducen desigualdades educativas y sociales a la hora de realizarse. Desde este enfoque, las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen una herramienta para promover la participación, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad dentro del aula, favoreciendo procesos educativos que permitan a todos los estudiantes desarrollar sus capacidades en condiciones de igualdad (Moreira et al., 2021)

Las prácticas pedagógicas desde una perspectiva inclusiva se sustentan en distintas dimensiones que permiten su comprensión en el marco del contexto educativo. En primer lugar, la planificación inclusiva la podemos entender como el proceso mediante el cual se lleva a cabo una organización de actividades, de estrategias y recursos, que ya tiene en cuenta la diversidad del aula desde el inicio del proceso educativo; en segundo lugar, las estrategias didácticas diferenciadas suponen la puesta en práctica de diferentes modalidades de metodología de enseñanza que se adecuan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje; por último, la evaluación formativa inclusiva se orienta hacia la valoración del progreso de los estudiantes en un sistema basado en los procesos de retroalimentación continua y el

uso de instrumentos flexibles de evaluación. Finalmente, los recursos y apoyos pedagógicos incluyen el uso de materiales didácticos adaptados, tecnologías educativas y acompañamiento especializado que favorezcan la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en el proceso educativo (Claudio et al., 2025).

En relación con la variable dependiente, esta se orienta a la atención educativa y al aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del aula regular. Este concepto se refiere al conjunto de acciones pedagógicas y condiciones educativas que permiten garantizar la participación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde una primera perspectiva conceptual, la atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales puede entenderse como el nivel de participación activa de estos estudiantes en las actividades académicas y sociales desarrolladas dentro del contexto escolar. Asimismo, implica asegurar la accesibilidad al currículo mediante la eliminación de barreras pedagógicas, metodológicas y actitudinales que puedan limitar su aprendizaje. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sostiene que la atención educativa inclusiva supone garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas mediante apoyos educativos adecuados y entornos pedagógicos accesibles (UNESCO, 2020).

El marco teórico tiene su base en diferentes enfoques que tratan de dar respuesta a la forma en que acontece el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en un contexto educativo inclusivo. En primer lugar, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel parte de que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de una forma sustantiva con las estructuraciones cognitivas anteriores del estudiante; a partir de esta premisa, el docente debe organizar los contenidos de tal forma que los estudiantes puedan ir formando aquellas conexiones entre la nueva información y la previamente adquirida, de forma tal que les permita la comprensión de la materia objeto del aprendizaje, de una forma profunda y duradera (Chacon, 2022).

En segundo lugar, el modelo ecológico del desarrollo humano, elaborado por Urie Bronfenbrenner, sostiene que el desarrollo o aprendizaje del alumnado depende de la interacción de los diferentes sistemas sociales, como la familia, la escuela o la comunidad (Reyes-Parra et al., 2020). Desde este punto de vista, la atención educativa de alumnos con necesidades educativas especiales no responde únicamente a las características individuales del alumno, sino también a las condiciones del espacio social y educativo en que se desarrolla el proceso de aprendizaje (Romero, 2023).

Por su parte, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner sostiene que las personas poseen distintos tipos de inteligencia y también que aprenden de diferentes maneras. Este paradigma considera que los estudiantes

tienen capacidades cognitivas diferentes y estilos de aprendizaje distintos, y que el proceso educativo debe dar múltiples oportunidades para que cada alumno pueda desarrollar sus potencialidades (Luna, 2019). Esta teoría de las inteligencias múltiples, en el marco de la educación inclusiva, apoya la necesidad de diversificar las estrategias didácticas con la finalidad de dar respuesta a la diversidad de alumnos presentes en el aula y conseguir el desarrollo integral del alumnado.

Estas nociones han servido para que la atención educativa a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales sea objeto de análisis en varias dimensiones escolares (la participación escolar en su implicación activa en las actividades escolares y sociales, la accesibilidad al currículo en todo aquello que elimina barreras que limitan el aprendizaje, el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo socioemocional, vinculado a la autoestima e interpersonal social). Diversas investigaciones concluyen que aquellas prácticas pedagógicas inclusivas experimentadas favorecen mayores niveles de participación, motivación y bienestar socioemocional en el alumnado con necesidades educativas especiales en el aula común (Bórquez et al., 2025).

En coherencia con el marco teórico, así como con la problemática planteada en la investigación, esta investigación tiene como objetivo general comprobar la influencia que ejercen las prácticas pedagógicas inclusivas en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular. Este

objetivo busca analizar de qué modo las estrategias que los docentes ponen en práctica en el marco de contextos educativos inclusivos, favorecen la participación, el acceso al currículo y desarrollan aprendizajes significativos en el alumnado con necesidades educativas especiales, entendiendo que la inclusión educativa supone la transformación de las prácticas pedagógicas para dar respuestas adecuadas a la diversidad que se encuentra en el aula.

Este objetivo general se acompaña de objetivos específicos que orientan el análisis de las dimensiones que se asocian a las prácticas pedagógicas inclusivas. En primer lugar, analizar la planificación pedagógica inclusiva orientada a la atención de alumnado con necesidades educativas especiales en el aula regular; en segundo lugar, describir las estrategias didácticas diferenciadas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza para favorecer la inclusión educativa; en tercer lugar, examinar las formas de evaluación formativa inclusiva que se aplican en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; y por último, identificar los recursos y apoyos pedagógicos que se utilizan para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Debido a que la investigación tiene carácter documental, de tipo análisis de la literatura científica sobre las prácticas pedagógicas inclusivas y la atención educativa que reciben los estudiantes con necesidades educativas especiales, la investigación que se propone no plantea la formulación de hipótesis sino que,

por el contrario, describe y analiza la información existente sobre el fenómeno de estudio a partir de una revisión sistemática de fuentes académicas y científicas. En este sentido, esta investigación se centra en la interpretación y análisis de los aportes teóricos y empíricos de la literatura especializada y, por tanto, estudia cómo las prácticas pedagógicas inclusivas influyen en la atención educativa de los educandos con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Materiales y Métodos

La investigación se enmarca en un estudio documental, de tipo básico con alcance descriptivo, debido a que busca analizar e interpretar las prácticas pedagógicas inclusivas que utilizan los docentes en inherencia con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del aula regular. El estudio es de carácter bibliográfico, ya que se fundamenta en la revisión sistemática de literatura científica reciente, y de corte transversal, puesto que el análisis se centra en investigaciones publicadas durante los últimos cinco años, permitiendo obtener una visión actual del estado del conocimiento en el año 2025.

La metodología adoptada se enmarca en los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que pone una guía para poder realizar el proceso de identificación, selección, evaluación y síntesis de los estudios científicos que se vaya a analizar, de forma rigurosa y transparente a la vez. Con este protocolo se ha podido

estructurar también el proceso de investigación en diferentes fases claramente definidas: identificación de estudios en bases de datos, eliminación de duplicados, revisión de títulos y resúmenes, análisis de textos completos y selección de los documentos que han cumplido los criterios establecidos.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo principalmente en bases de datos académicas indexadas y de reconocido prestigio, como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Google Académico. Se utilizaron descriptores y palabras claves relacionados con educación inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas, necesidades educativas especiales y aula regular, que se relacionaron mediante operadores booleanos “AND” y “OR” con el fin de optimizar los resultados. Se consideraron estudios publicados en idiomas como español e inglés con texto completo y que mostraran resultados empíricos, ya sean estos cualitativos, cuantitativos o mixtos.

Los criterios de inclusión contemplaron investigaciones que trataran las prácticas pedagógicas inclusivas en aula regular, que analicen procesos de atención a estudiantes con NEE, y que se apoyaran en una evidencia empírica respaldada metodológicamente. Por otra parte, se excluyeron estudios que se centraran únicamente en enfoques normativos o teóricos sin sustento empírico, aquellos que no estuvieran relacionados directamente con el contexto del aula regular o que presentaran duplicidad de información.

Para la recolección de la información, se diseñó una matriz de análisis documental que

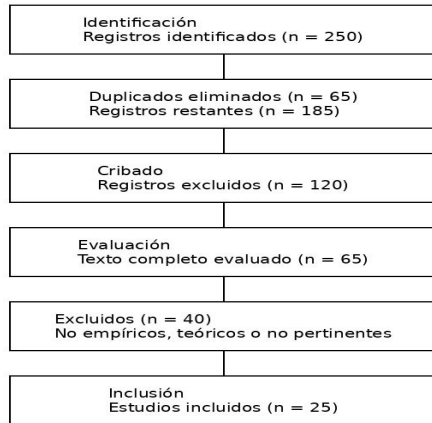
permitió sistematizar los datos relevantes de cada estudio seleccionado autor, año, país de origen, enfoque, metodología, población y lo más relevante, hallazgos y prácticas pedagógicas identificadas, lo que permitió la posterior organización e interpretación de la información. El análisis se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo, lo que había permitido anteriormente identificar categorías emergentes, patrones repetitivos y dimensiones conceptuales relacionados hacia las prácticas pedagógicas inclusivas. A través de una lectura comprensiva sistemática, una codificación temática establecida, así como una agrupación de categorías, se construyó una interpretación de síntesis orientada hacia la respuesta del objetivo de la investigación.

En lo que respecta a la ética, tratándose de una revisión sistemática, no se trabajó de forma directa con los sujetos humanos, pero se respetó el rigor académico, la adecuación de la citación y el reconocimiento de los derechos de propiedad intelectual de los autores analizados, utilizándose la información única y exclusivamente con fines científicos y formativos, dando así lugar a la transparencia y la fidelidad en el resultado de la presentación.

Resultados y Discusión

La matriz de análisis documental de la Tabla 1 describe los 25 artículos encontrados después de la revisión documental a partir de la declaración PRISMA en el anexo (Figura 1), en la que se siguieron 4 fases: identificación, cribado, evaluación en inclusión de publicaciones de artículos en revistas.

Figura 1
Diagrama PRISMA



Objetivo específico 1: analizar la planificación pedagógica inclusiva orientada a la atención de alumnado con necesidades educativas especiales en el aula regular

Los resultados muestran que esta es parte de una de las dimensiones primordiales para la correcta atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Ayala-Quíñonez y Aravena-Domich (2022) exponen que muchos de los docentes no tienen los conocimientos para poder gestionar actividades inclusivas efectivas. Marulanda y Collazos (2024), muestran que la formación en inclusión de los docentes puede llevar a mejorar considerablemente en la práctica la planificación. También se destacó la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rodríguez & Segura, 2025), como una de las estrategias clave para poder anticipar la diversidad desde el currículo;

sin embargo, todavía existe una planificación que sigue siendo homogénea en muchos contextos, lo cual limita la participación de los estudiantes con necesidades especiales. En este sentido, se puede señalar que se está transitando de una planificación clásica a una planificación más flexible e inclusiva.

Objetivo específico 2: describir las estrategias didácticas diferenciadas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza para favorecer la inclusión educativa.

Los resultados reflejan diversidad de prácticas orientadas hacia la inclusión educativa. Las más relevantes son: el aprendizaje cooperativo, el uso de las TIC, la diferenciación del contenido y el aprendizaje basado en proyectos. Iraola et al. (2024) y Halil et al. (2024) muestran que estas estrategias facilitan la participación, autonomía y pensamiento crítico de los estudiantes. También se obtuvo que el trabajo colaborativo y la interacción social son aspectos clave para el aprendizaje inclusivo. Por otra parte Benítez y Pacheco (2021) señalan que, existe una divergencia entre el discurso docente en relación con la inclusión y la puesta en práctica real de la estrategia en el aula. Lo que quiere decir que existen mejoras, pero que se debe avanzar en los procesos de formación y de acompañamiento pedagógico.

Objetivo específico 3: examinar las formas de evaluación formativa inclusiva que se aplican en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los datos evidencian que concebir esta dimensión en el aula regular presenta mayores dificultades en su aplicación real. A pesar de que la literatura defiende la necesidad de la

evaluación diversificada o adaptada a las características del estudiante, la realidad del aula sigue siendo la que gira en torno a modelos tradicionales fundamentados en los resultados (calificaciones). Investigaciones como la de Ruíz-Bórquez y Grau-Cárcamo (2024) enfatizan en la importancia de la evaluación como un proceso continuo de retroalimentación y evaluación flexible, donde se valora el progreso del estudiante, por lo tanto, se hace referencia de una mejora de la educación de forma más justa. En este sentido, la falta de formación de los docentes y herramientas para llevar a cabo estrategias de inclusión restringe su aplicación en los contextos educativos donde se educa a estudiantes con necesidades especiales; siendo el mayor obstáculo los criterios de evaluación. Objetivo específico 4: identificar los recursos y apoyos pedagógicos que se utilizan para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Los datos evidencian que concebir esta dimensión en el aula regular presenta mayores dificultades en su aplicación real. A pesar de

Tabla 1. Matriz de análisis documental

Nº	Autor (año)	País	Metodología	Principales hallazgos	Prácticas pedagógicas identificadas
1	(Valenzuela & Conejeros, 2023)	Chile	Estudio de caso bajo un enfoque cualitativo-descriptivo mediante técnicas de observación en el aula y entrevistas a docentes	Desarrollo consolidado y colaborativo de la comunidad escolar en prácticas pedagógicas	Implementación de sellos interculturales en el Proyecto Educativo Institucional, relevancia de la historia del territorio, trabajo pedagógico en y con identidad mapuche, trabajo colaborativo con las familias, adecuaciones curriculares y Aprendizajes Basados en Proyectos e investigaciones culturales.

que la literatura defiende la necesidad de la evaluación diversificada o adaptada a las características del estudiante, la realidad del aula sigue siendo la que gira en torno a modelos tradicionales fundamentados en los resultados (calificaciones). Investigaciones como la de Ruíz-Bórquez y Grau-Cárcamo (2024) enfatizan en la importancia de la evaluación como un proceso continuo de retroalimentación y evaluación flexible, donde se valora el progreso del estudiante, por lo tanto, se hace referencia de una mejora de la educación de forma más justa. En este sentido, la falta de formación de los docentes y herramientas para llevar a cabo estrategias de inclusión restringe su aplicación en los contextos educativos donde se educa a estudiantes con necesidades especiales; siendo el mayor obstáculo los criterios de evaluación.

Objetivo general: comprobar la influencia que ejercen las prácticas pedagógicas inclusivas en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.

2	(Ayala- Quiñonez & Aravena-Domich, 2022)	Colombia	Investigación de tipo cualitativa con enfoque hermético con la aplicación de técnicas de observación y entrevista a 18 docentes de nivel preescolar de 5 instituciones educativas oficiales	Los docentes no tenían el conocimiento tanto normativo como práctico de metodologías pedagógicas y didácticas que les permitan crear practicas inclusivas, provocando una cultura de exclusión.	Propuesta de formación integral que abarca dos líneas fundamentales: leyes y pedagogía
3	(Cataño et al., 2020)	Colombia	Investigación con enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación-acción con la aplicación de instrumentos como revisión documental, entrevista e historia de vida a una muestra diversa de estudiantes y docentes.	Gran parte de los niños encuestados han vivenciado discriminación en el contexto escolar, enfrentado diversos tipos de exclusión ya sea por aspectos físicos, nacionalidad, color de piel, condición socioeconómica y características de personalidad.	Prácticas de inclusión transversales en los contextos en los que conviven los niños
4	(Téllez- Ruíz et al., 2024)	Internacional	Revisión documental mediante PRISMA con la inclusión de 72 estudios	Los estudios encontrados asumen la categoría de prácticas educativas inclusivas como parte de la discusión sobre educación inclusiva	Discursos sobre la inclusión en la escuela: educación inclusiva y práctica pedagógica inclusiva
5	(Quizhpe & Vivanco, 2024)	Ecuador	Investigación con enfoque cualitativo con, con diseño no experimental de corte transversal, con alcance descriptivo de tipo retrospectivo	Presentación de un programa de formación en educación especial, que posibilita la capacitación de los educadores	Conceptos fundamentales sobre autismo, evaluación educativa, intervención pedagógica y gestión de comportamientos desafiantes
6	(Ruíz- Bórquez	Chile	Metodología cualitativa con	Los profesionales	- Prácticas inclusivas:

& Grau-Cárcamo, 2024)	aplicación de entrevistas utilizando índice de inclusión a 4 familias que conforman comunidad educativa.	de reconocieron en sus habilidades acciones claras en su tarea de educar en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas. Las familias sostuvieron su interés en participar en la labor educativa de sus niños.	Concepto inclusión. Prácticas inclusivas. Evaluación diversificada. - Índice de inclusión: Trabajo colaborativo. Involucramiento de la familia. Aprendizaje pedagógico. - Familia e inclusión: Evaluación de las prácticas. Valoración/Oportunidad.
7 (Espinoza et al., 2020)	Investigación con enfoque cuantitativo, con la aplicación de una Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA a 88 docentes	Se encontraron diferencias en algunas prácticas pedagógicas de aula, sobre en el sexo y la formación de base docente.	Condiciones físicas del aula Planificación Uso del tiempo Metodología Evaluación
8 (Cantor et al., 2021)	Investigación bajo enfoque cuantitativo con la aplicación de dos encuestas a una muestra escogida mediante muestreo no probabilístico por conveniencia a 7 docentes: 3 para Comunidades de aprendizaje (CA) y 4 para el Modelo Educativo Comunitario de Oriente	Los resultados muestran diferencias significativas sobre la implementación de cada modelo y su relación con la inclusión. Comunidades de Aprendizaje indican que ninguno de los elementos de las prácticas propuestas por el modelo se asocia de manera significativa con el favorecimiento de la inclusión. El modelo educativo comunitario de oriente, el conocimiento dialógico, la integración de	Componente dialógico, formación de agentes políticos, habitancia, aprendizaje colaborativo, arte, alineación de objetivos, integración de campos de conocimiento, y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

				conocimientos y la alineación de objetivos se relacionaron significativa y positivamente con la inclusión.	
9	(Marulanda & Collazos, 2024)	Colombia	Metodología con un diseño cuantitativo no experimental transeccional y la aplicación de una escala a 249 maestros y maestras de distintos niveles educativos.	Hay un cambio positivo en las prácticas pedagógicas y los conocimientos de aquellos docentes que cuentan con formación en inclusión y que laboran en colegios que acogen alumnado con estas trayectorias de vida.	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR),
10	(Benítez & Pacheco, 2021)	Colombia	Metodología bajo enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico con técnicas de: lectura de contexto, entrevista semi-estructurada a 8 docentes de educación básica secundaria y se examinaron sesiones de clases diferentes por cada profesor	La mayoría de las prácticas pedagógicas de los docentes no guardan relación con lo que piensan sobre E.I. Conciben el concepto de inclusiva, solo desde la discapacidad.	Estrategias con directrices establecidas: actividades en clases, talleres de nivelación, así como conocer particularidades de los estudiantes que hacen parte de la dirección de grupo del docente
11	(Quintero, 2020)	Colombia	Estudio de revisión del estado del arte del proyecto “Prácticas inclusivas: una mirada desde la diversidad”	En cada tendencia, se encontraron hallazgos significativos dirigidos a transformar las prácticas de los docentes.	La educación inclusiva en la construcción de la legalidad, las actitudes y apreciaciones de los docentes, las redes de apoyo y el aprendizaje cooperativo, la promoción de las buenas prácticas pedagógicas inclusivas.
12	(Pérez, 2021)	México	Investigación cualitativa de corte	Los docentes son conscientes de la	Atención a las nuevas generaciones; desarrollo de las

		fenomenológico, dirigida a docentes de una institución educativa	importancia de implementar estrategias didácticas que apoyen el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva y la necesidad de capacitación constante que conlleva el desarrollo de estas.	prácticas pedagógicas inclusivas; Bases filosóficas y legales de la educación inclusiva; Apoyos externos a la inclusión educativa; Retos y beneficios de la atención a la diversidad dentro del aula	
13	(Márquez & Andrade, 2020)	México	Investigación con enfoque cuantitativa con la aplicación de una Guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula –GEPIA– con la participación de 269 estudiantes.	Se identificó que existen diferencias altamente significativas de la perspectiva que tienen los estudiantes de en relación con las buenas prácticas inclusivas;	Condiciones físicas del aula, Planeación y uso del tiempo, Metodología, Evaluación, Reflexión y sensibilización
14	(López et al., 2020)	Chile	Metodología cualitativa con enfoque interpretativo, basado en un estudio de casos múltiples. Participaron tres maestras de educación infantil, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada y una observación participante en 18 situaciones de aprendizaje.	Se identificaron escasas modalidades empleadas por las docentes en su práctica pedagógica para beneficiar la representación, expresión y motivación por el aprendizaje, principios esenciales para el desarrollo del aprendizaje.	Organización del juego, aprendizaje, y movilización de recursos en el aula. Por otra parte, diversificación de la enseñanza
15	(Rodríguez & Segura, 2025)	Costa Rica	Estudio descriptivo con la recolección de datos por medio de dos actividades interactivas con 66 docentes participantes de la	Los docentes conocen la educación inclusiva y tienen nociones acerca del diseño universal para el aprendizaje y su	Respeto por la diversidad existente en la población estudiantil; Desarrollo de actuaciones, prácticas y cultura inclusivas; Vivencia de principios y valores de la educación inclusiva; Cuidado del medio físico y social;

			Convención Científica de Docentes de Español: Lengua y Literatura.	vinculación con la puesta en práctica de la inclusión; sin embargo, se hace necesaria una mayor capacitación e integración de nuevas herramientas tecnológicas que podrían enriquecer la mediación pedagógica.	Fomento del trabajo colaborativo y cooperativo.
16	(Martínez et al., 2024)	Costa Rica	Una metodología con enfoque mixto; Con un diseño cuantitativo no experimental-transeccional, y un diseño cualitativo a partir del estudio de casos. Se utilizó un cuestionario online para una muestra probabilística simple de 146 personas directoras; se realizó una entrevista estructurada a 6 personas directoras y se trabajaron 4 grupos focales con los colectivos de directores y docentes.	Los resultados son el reflejo de nueve prácticas de gestión asociadas a la promoción de la educación inclusiva.	Curriculares: formación profesional, uso de TIC, diseño curricular, apoyo pedagógico. Administrativas: acceso físico, participación comunidad, promoción de la cultura, seguimiento, organismos de apoyo.
17	(Beazidou, 2023)	Grecia	Revisión de literatura	La inclusión presupone una sociedad estable y segura que proteja todos los derechos humanos y todos los valores de	Clima del aula; Enfoque integral del aprendizaje; Formas de colaboración interescolar

				equidad e igualdad.	
18	(Halil et al., 2024)	Indonesia	Estudio de caso cualitativo con 3 docentes de bachillerato	Los docentes diferencian el contenido de manera eficaz mediante la selección de diversos materiales didácticos y el establecimiento colaborativo de acuerdos en el aula.	Comprensión más profunda; Pensamiento crítico; Autonomía del alumnado
19	(Bhuttah et al., 2024)	Pakistán	Estudio cuantitativo aplicado a una muestra de 321 estudiantes de universidades públicas y privadas	Los enfoques pedagógicos innovadores impactan de manera positiva y significativa el pensamiento crítico de los estudiantes ($\beta = 0,536$, $t = 6,539$, $p < 0,001$) y los resultados de aprendizaje ($\beta = 0,551$, $t = 12,725$, $p < 0,001$).	Pensamiento crítico; Resultados de aprendizaje; Liderazgo inclusivo
20	(Iraola et al., 2024)	España	Investigación de tipo cualitativa, bajo paradigma interpretativo como estudio de caso por medio de observación participante, la elicitación de vídeo y los grupos focales a docentes o profesionales de diferentes centros educativos.	La implementación exitosa del aprendizaje cooperativo es crucial que los docentes establezcan un diálogo efectivo a través de la comunicación y la colaboración constantes	Aprendizaje cooperativo; Diálogo afectivo; Comunicación y colaboración constante
21	(De la Cruz et al., 2025)	Filipinas	Investigación cualitativa con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, discusiones de grupos focales, observaciones de	El profesorado y el alumnado consideraron la competencia intercultural esencial para desenvolverse en la diversidad	Integración de Sistemas de Conocimiento Indígena (SCI); Contextualización de materiales de aprendizaje; Adopción de prácticas multilingües

			aula y análisis de documentos que involucraron a 15 profesores y 15 estudiantes de tres IES.	del aula; sin embargo, las limitaciones institucionales, currículos rígidos, falta de formación formal y sistemas de apoyo insuficientes obstaculizaron la plena implementación de la CRP
22	(Losberg & Zwozdiak-Myers, 2024)	Inglatera	Estudio de tipo cualitativo con la aplicación de entrevistas a docentes de primaria	Se reconoció la importancia de reconocer las necesidades individuales y se destacaron algunas estrategias clave para atenderlas sin generar sentimientos de marginación. Enfoques para toda la clase; Énfasis en las capacidades de los alumnos; Flexibilidad; Compromiso con el desarrollo profesional continuo; Diversidad de necesidades; Intervenciones de los auxiliares docentes; Tareas basadas en habilidades.
23	(Opoku-Nkoom & Ackah-Jnr, 2023)	Ghana	Investigación de tipo cuantitativa mediante la aplicación un cuestionario tipo Likert a 74 directores de instituciones de primaria	Los directores admiten a estudiantes con necesidades especiales y discapacidades (LwSEND) para sentar las bases de la inclusión, mientras que los docentes los aceptan en las escuelas. Diferenciación; Personalización del aprendizaje
24	(Ytterhus & Åmot, 2025)	Noruega	Estudio transversal multimétodo, basado en métodos cualitativos, en colaboración con niños con y sin discapacidad.	Los niños demostraron que las (dis)capacidades son un fenómeno espacial y, por lo tanto, orientan la pedagogía inclusiva hacia una dinámica más cercana a la interacción. Epistemología pedagógica; Organización fluida y flexible; Libre elección

			entre los niños, el lugar y el espacio		
25	Australia	Estudio de tipo cualitativo, por medio de entrevistas semiestructuradas y análisis temático. Se examinó las percepciones de 140 docentes de primaria sobre la inclusión y las prácticas de educación inclusiva	La inclusión a menudo puede resultar conceptualment e confusa, por lo que la necesidad de coherencia entre todas las partes interesadas es imperativa si los docentes quieren satisfacer las necesidades educativas y sociales de grupos diversos de estudiantes.	Dificultades de aprendizaje; Experiencias sociales; Enseñanza-aprendizaje	de

Indicador	Alternativas de respuesta					Media Aritmética	
	S Fr(%)	CS Fr(%)	AV Fr(%)	CN Fr(%)	N Fr(%)	Valor	Categoría
Número 1	###	###	###	###	###	###	###
Número 2	###	###	###	###	###	###	###
Número 3	###	###	###	###	###	###	###
Totalesl	###	###	###	###	###	###	###

Fuente: elaboración propia

El análisis de los 25 estudios que componen la revisión evidenció que las prácticas pedagógicas inclusivas tienen un efecto positivo en la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular. Los estudios analizados indican que la aplicación de acciones de pedagogía inclusiva beneficia la participación de los estudiantes, facilita el acceso al currículo y favorece la adquisición de aprendizajes importantes. En concreto, Bhuttah et al. (2024) y Espinoza et al. (2020) afirman que la aplicación de las prácticas de

pedagogías innovadoras aumenta la atención crítica y el rendimiento académico. También se encontró que la inclusión no depende solo de las características del alumnado, sino de la capacidad del entorno educativo para adaptarse. Sin embargo, aún existen limitaciones relacionadas con la escasa formación del docente así como la persistencia de acciones que responden al modelo tradicional, lo que genera una brecha entre los principios de la educación inclusiva y su aplicación en el aula (Tabla 1).

Discusión

En inherencia con el objetivo específico 1; los resultados sobre la planificación inclusiva concuerdan con los expuestos por Gordillo y Prado (2024), quienes afirman que la formación docente constituye uno de los elementos fundamentales en la construcción de prácticas inclusivas con un mínimo grado de efectividad. Montoya et al. (2024) y Rodríguez y Segura (2025) también resaltan que el Diseño Universal para el Aprendizaje anticipa la diversidad y da lugar a diseños de propuestas pedagógicas más flexibles. Esto es reafirmado por Nistal et al. (2024), quienes amparan por un cambio de planificación tradicional a una planificación centrada en el estudiante. Estos hallazgos también presentan una contradicción entre este tipo de propuestas teóricas y la realidad, debido a que muchos docentes siguen utilizando la educación homogénea, por lo que hay que fortalecer los procesos de formación docente y acompañamiento pedagógico.

Por otro lado en referente con el objetivo específico 2; en lo que respecta a las estrategias didácticas, los resultados concuerdan con Palacios-Garay et al. (2020), quienes aseguran que la heterogeneidad en el aprendizaje es fundamental para dar respuesta a la diversidad estudiantil. Zhou (2024) plantea la relevancia de la interacción social en el aprendizaje, traducido por el uso del aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva. Por otro lado, Moreira et al. (2021) señalan que la educación crítica fomenta una participación activa que visibiliza la diversidad. Sin embargo, investigaciones sostienen que

estas estrategias no se aplican de una manera sistemática, lo que diverge de la teoría (Ayala-Quíñonez & Aravena-Domich, 2022; Caro-Rivas, 2025; Quizhpe & Vivanco, 2024; Téllez-Ruiz et al., 2024). Esta situación hace evidente que, pese a poder contar con un modelo teórico robusto, su implementación está muy relacionada con la preparación y la actitud que tenga el docente con respecto a la aplicación de métodos de enseñanza.

En continuidad con el objetivo específico 3; los resultados obtenidos en torno a la evaluación inclusiva coinciden con lo expuesto por Woodcock y Anderson (2025) quienes sostienen que, en la evaluación se tiene que poner mayor atención en el aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, Reyes-Parra et al. (2020) muestran la importancia que tiene el contexto en los procesos evaluativos, de la misma manera que expresan la necesidad de adecuar la evaluación a las características de los estudiantes. En esta línea, Romero (2023) indica que la educación en la que se lleva a cabo un proceso evaluativo condiciona el mismo. Los resultados reflejan un predominio de la utilización de prácticas tradicionales, las cuales no se han ajustado de manera completa dentro del contexto educativo que respondan a la diversidad del aula.

Adicionalmente, en el objetivo específico 4; los resultados concuerdan con Claudio et al. (2025) y Martínez et al. (2024), sobre que los recursos y apoyos pedagógicos, son uno de los puntos clave para las prácticas inclusivas, dado que la utilización de materiales adaptados o de

tecnologías educativas y el apoyo de la institución permiten acceder participativamente al currículo del alumnado que presenta necesidades educativas especiales. En esta línea, Halil et al. (2024) y De la Cruz et al. (2025) indican que la necesidad de contextualizar los recursos y diversificar los materiales permiten llevar a cabo aprendizajes significativos. Sin embargo, Ayala-Quíñonez y Aravena-Domich (2022), mencionan que la deficiente formación de los docentes y las limitaciones institucionales contribuyen a que no existan recursos y apoyos pedagógicos para la educación inclusiva y su práctica en los contextos educativos.

Finalmente en lo que se refiere, al objetivo general; los resultados concuerdan con lo expuesto por Carvajal y Romaña (2025), quienes afirman que las prácticas pedagógicas inclusivas son determinantes para garantizar una educación de calidad e igualitaria. De igual manera, Claudio et al. (2025) contrarrestan los resultados de esta investigación al afirmar que la práctica de estrategias inclusivas ayuda a conseguir aprendizajes significativos y a que los estudiantes participen de forma activa. En la misma línea, Espada-Chavarría y Aguilera (2026) evidencian que la práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje mejora la accesibilidad curricular. Por otro lado, investigaciones como la de Woodcock (2025), De la Cruz et al. (2025), Rodríguez y Segura (2025), y Cantaño et al. (2020) muestran que estas prácticas no siempre son implementadas debidamente. Por lo tanto, se puede afirmar que si bien existe un consenso teórico en que la

Página 11

inclusión es importante, su aplicación se encuentra restringida por condiciones estructurales y pedagógicas.

Conclusiones

En concordancia con el objetivo específico 1; la programación didáctico-inclusiva se encuentra dentro de los aspectos a tener en cuenta para asegurar la toma en consideración de la diversidad en el aula regular, así como anticipar las necesidades de los estudiantes y plantear metodologías y estrategias de acuerdo con sus características. Aun así, los resultados indican que muchos docentes todavía presentan dificultades a la hora de llevar a cabo programaciones inclusivas, lo que hace que la enseñanza no sea del todo eficaz. La inclusión del modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje puede ser una alternativa adecuada para estructurar una programación más flexible y accesible. También se ha comprobado que la formación continua de los docentes ayuda a desarrollar programaciones. Por tanto, hay que trabajar en el enriquecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes para poder avanzar hacia la educación inclusiva.

En lo que respecta al objetivo específico 2; las estrategias didácticas diferenciadas contribuyen considerablemente a la consolidación de la educación inclusiva dado que permiten establecer respuestas adecuadas a los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados hacen referencia a que metodologías como el aprendizaje cooperativo, la utilización de tecnología o la diferenciación de los contenidos promueven la participación, autonomía y pensamiento crítico de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, su aplicación todavía es inadecuada o en algunos contextos sigue produciéndose una práctica de enseñanza más tradicional. Esto hace evidente la necesidad de promover procesos de innovación pedagógica o acompañamiento docente para potenciar las estrategias activas que aseguren una educación más equitativa e inclusiva.

En continuidad con el objetivo específico 3; la evaluación formativa inclusiva es una de las mayores dificultades que enfrentan los profesionales de la educación debido al predominio de enfoques tradicionales, donde el objeto de la evaluación radica únicamente en la medición de resultados. Sin embargo, los resultados evidencian que la práctica de evaluaciones flexibles, adaptadas y con retroalimentación constante permiten valorar el progreso específico del estudiante y contribuir a la equidad educativa; además, contribuye a la identificación de la diversidad de capacidades y estilos de aprendizaje. Pese a esto, la aplicación de esta evaluación requiere una transformación por parte del docente con cambios en la práctica evaluativa para poder concretar procesos educativos inclusivos.

Asimismo, el objetivo específico 4; los recursos y apoyos pedagógicos se deben reconocer como una de las condiciones necesarias para alcanzar una educación inclusiva, debido a que posibilitan la participación activa, el acceso equitativo al currículo y el desarrollo de aprendizajes válidos en el alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo, su implementación aún presenta limitaciones por diferentes temas, como el escaso conocimiento por parte de los docentes, la falta de materiales, y la falta de condiciones institucionales. En este sentido, hace falta una validación del conocimiento docente; de la promoción de políticas y condiciones institucionales; y avanzar así en la reducción de la brecha entre la teoría y la práctica respecto a la educación inclusiva.

Por último, el objetivo general; las estrategias de práctica pedagógica inclusiva impactan de forma positiva la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a que las estimula para su participación activa; y asegura un acceso equitativo al currículo y les ayuda a conseguir aprendizajes significativos en el aula regular. La revisión evidencia que la inclusión escolar no depende exclusivamente de las características de los estudiantes, sino de la capacidad de los docentes y del ambiente educativo para adecuarse ante la diversidad; además, se señala que la utilización de estrategias inclusivas ayuda a mejorar la calidad educativa en contextos diversos; sin embargo, existen limitaciones con relación a la formación

docente y a la utilización poco sistemática de estas prácticas en las aulas de educación inclusiva. Por lo que la inclusión educativa demanda una visión en conjunto en la que interactúen: políticas, formación y práctica pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- Ayala-Quíñonez, L., & Aravena-Domich, M. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3081–3109.
- Ayala-Quíñonez, L., & Aravena-Domich, M. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander - Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3081–3109.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2078
- Beazidou, E. (2023). Socio-pedagogical practices towards inclusive education implemented by teachers in their classrooms. *International Journal of Social Pedagogy*, 12(1).
<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2023.v12.x.015>
- Benítez, N., & Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre Educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes: un estudio de caso. *Revista Convergencia Educativa*, (9), 16–29.
<https://doi.org/10.29035/rce.9.16>
- Bhuttah, T., Xusheng, Q., Abid, M., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: the mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports* 2024 14:1, 14(1), 24362-.
<https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
- Bórquez, J., Marín, F., Crespo, F., Arellano, C., Carreño, T., & Poblete, D. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en programas de educación ambiental rural. *Luna Azul*, (60).
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/10804>

- Cantor, J., Sánchez, J., & Aristizábal-Oviedo. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *CS*, (34), 43–69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Caro-Rivas, M.-Á. (2025). Estrategias de gestión educativa basadas en los factores que afectan el rendimiento académico y la calidad de la educación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 18(1), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire.47045>
- Carvajal, N., & Romaña, T. (2025). Inclusión y Diversidad en el Aula, Estrategias para Atender Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: Revisión de la literatura. *Saber Ser: Revista de eEstudios Cualitativos en Educación*, 2(1), 53–75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10280575>
- Carvalho, L., & Soto de la Rosa, H. (2025). Reduciendo la brecha estructural de educación: Un marco conceptual bajo el enfoque de derechos humanos e igualdad. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/2c9200e8-7023-4f3c-9054-f62e553e5dda>
- CAST. (2018). Las directrices del UDL. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cataño, C., Monsalve, K., & Vásquez, L. (2020). Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 59–67. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1133>
- Chacon, M. (2022). Teoría del aprendizaje significativo y por descubrimiento de David Ausubel.
- Claudio, L., Villalva, M., Lema, C., Ganchala, S. del P., & Ganchala, M. (2025). Inclusión educativa: Estrategias para integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares de educación básica. *Ciencia y Educación*, 6(9), 231–244. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/1652>
- De la Cruz, L., Aguinaldo, I., Alzate, L., Camero, C., Abiado, K., & Gumpal, B. (2025). Fostering Intercultural Competence through Culturally Responsive Pedagogy: Practices and Perspectives in Philippine Higher Education Institutions. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(SI2), 36–50. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI2.187>
- Espada-Chavarria, R., & Aguilera, W. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje en la configuración de prácticas inclusivas del profesorado universitario en Ecuador. *Alteridad: Revista de Educación*, 21(1). <https://burjcdigital.urjc.es/server/api/core/bitstreams/76871eae-c063-4516-9e50-354d8e13cc19/content>
- Espinoza, L., Hernández, K., Ledezma, D., & a. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183–201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Espinoza-López, V. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 772–787. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400772
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y educación*, 8(2), 75–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9696166>
- Halil, N., Yawan, H., Hasanah, A., Syam, H., Andas, N., & Marhamah. (2024). A New Program to Foster Inclusion: Unraveling Language Teachers' Pedagogical Practices to Differentiated Instruction. *International Journal of Language Education*, 8(2), 370–383. <https://doi.org/10.26858/ijole.v8i2.64997>
- Iraola, E., Romero, G., & Millera, M. (2024). Dialogue among educators: Rethinking and recreating scenarios of cooperative and inclusive learning. *International Journal of Educational Research Open*, 6(4), 100322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100322>
- López, T., Castillo, C., Taruman, J., & Urzúa, A. (2020). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 102–117. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>
- Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2024). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 402–422.

- <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Luna, E. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía [Master's Thesis, Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)]. <https://search.proquest.com/openview/a71b79a7e84d09eee19b11fa5e67f829/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Macías, F., Robles, A., Zunino, D., & Mendía, J. (2025). Educación inclusiva: Prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en entornos virtuales y presenciales. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(4), 1–11. http://estrellaediciones.com/index.php/sciencas_discoveries_and_society/article/view/306
- Márquez, N., & Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1), e109. <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Martínez, J. A. G., Quesada, E. C., <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3571766>, & <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3494815>. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para la promoción de la educación inclusiva. *Innovaciones Educativas*, ISSN-e 2215-4132, ISSN 1022-9825, Vol. 26, No. 41, 2024 (Ejemplar Dedicado a: Research, Education and Adaptation in Times of Change), Págs. 114-131, 26(41), 114–131. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5191>
- Marulanda, E., & Collazos. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología Desde El Caribe*, 41(3), 53–79. <https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015>
- Montoya, T., Montoya, M., Ayala, M., Lema, P., & Pillapaxi, M. (2024). El diseño universal de aprendizaje (DUA), un modelo para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10904–10918. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13231>
- Moreira, J., Beltrón, R., & Beltrón, V. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 915–924. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231789>
- Nistal, V., López, M. M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: Un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236–259. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/2048>
- Opoku-Nkoom, I., & Ackah-Jnr, F. (2023). Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: what inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 38(1), 17–36. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>
- Palacios-Garay, J., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P., Flores-Barrios, R., & Abad-Escalante, K. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 51–70. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-45322020000200051&script=sci_arttext
- Pérez. (2021). Análisis de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en la escuela primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 363–376. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1318>
- Quintero, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, ISSN-e 0120-7105, No. 24, 2020, Págs. 1-17, (24), 1–17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24>
- Quizhpe, Z., & Vivanco, T. (2024). Desarrollo de programas de formación en estrategias de lenguaje para docentes de educación especial en Ecuador: potenciando las prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(3), 225–236. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i3.1093>
- Reyes-Parra, P., Moreno, A., Amaya, A., & Avendaño, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e

- instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/29263>
- Rodríguez, D., & Segura, M. (2025). Llevar a la práctica la educación inclusiva: el lenguaje del DUA. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(43), 147–160. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5645>
- Romero, G. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *perspectivas*, 8(23), 120–133. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/3480>
- Ruíz-Bórquez, M., & Grau-Cárcamo, K. (2024). Perception of Inclusive Pedagogical Practices of the Integra Foundation Kindergarten, Valdivia, Chile. *Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE*, 8(1), 41–64. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v8i1.pp41-64>
- Téllez-Ruiz, H., Tuay-Sigua, R., & Durán-Camelo, V. (2024). Estado de la investigación sobre las prácticas pedagógicas del personal docente en contextos de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 65–88. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18628>
- UNESCO. (2025). Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Valenzuela, P., & Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 23(3), 192–226. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Valenzuela, P., & Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 192–226. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032023000300192&script=sci_arttext
- Valero, D., & Viñas, T. P. (2019). Educación Inclusiva del Alumnado Inmigrante: Lecciones desde Estados Unidos, Canadá y Australia. <http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/2946>
- Woodcock, S., & Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice. *International Journal of Educational Research Open*, 8(1), 100412. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>
- Ytterhus, B., & Åmot, I. (2025). Kindertgarens: inclusive spaces for all children? *International Journal of Inclusive Education*, 29(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950976>
- Zhou, X. (2024). Sociocultural Theory in Early Childhood Education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 51, 190–196. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/51/20240981>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Doménica Arlet Merizalde Ramírez, Roxana Elizabeth Rivas García y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

DOMENICA ARLET MERIZALDE RAMÍREZ: autora principal del estudio, responsable de la conceptualización de la investigación, formulación del problema y objetivos, así como del diseño metodológico. Participó de manera protagónica en el desarrollo del proceso investigativo, incluyendo la elaboración de la introducción, metodología, resultados y discusión. Asimismo, estuvo a cargo de la recolección y selección de artículos científicos, construcción del diagrama PRISMA, análisis formal de los datos y redacción del borrador original del manuscrito. Realizó también la revisión crítica del contenido científico y la integración final del documento.

ROXANA ELIZABETH RIVAS GARCÍA: colaboró en la recolección, organización y curación de los datos, así como en la selección de artículos relevantes para la investigación. Participó en la elaboración de la metodología, resultados y discusión, además de apoyar en la construcción del diagrama PRISMA. Fue responsable de la validación de los resultados obtenidos y contribuyó en la elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. También participó en la redacción y revisión del contenido del manuscrito.

MILTON ALFONSO CRIOLLO TURUSINA: asesor científico del estudio, encargado de brindar orientación académica y metodológica durante todo el proceso investigativo. Contribuyó con la provisión de recursos académicos y materiales, así como en la supervisión general del proyecto. Fue responsable de la revisión crítica, corrección y validación del contenido científico del manuscrito, asegurando la calidad, coherencia y rigurosidad académica antes de su presentación y publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la **Declaración de Helsinki** y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.



CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

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

Oficio N* Cienc-educ2026-060403-C
Ecuador, 6 de Abril del 2026

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

CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: *“Prácticas pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular”*. Siendo:

Autores: Lic. Doménica Arlet Merizalde Ramírez,
Mgtr. Roxana Elizabeth Rivas García,
Mgtr. Milton Alfonso Criollo Turusina.

Fue:

Enviado: 1 de Marzo del 2026

Comienzo de revisión: 1 de Marzo del 2026

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

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

Atentamente
Duanys Miguel Peña Lopez
Director General



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

