REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

Estrategias pedagógicas inclusivas para fortalecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Inclusive pedagogical strategies to strengthen the participation and learning of students with specific educational needs.

PALABRA VERDADERA
Recepción: 10/11/2026
Aceptación: 18/11/2026
Publicación: 28/11/2026

AUTOR/ES

- ***Vanessa Rocío Arteaga Guamán***
- *MINEDEC*
- *vanessa.arteaga@docentes.educacion.edu.ec*
- *https://orcid.org/0009-0007-6122-8366*
- ***Ecuador***

- ***Hilda Guadalupe López Farez***
- *MINEDEC*
- *hilda.lopez@docentes.educacion.edu.ec*
- *https://orcid.org/0009-0004-3156-8923*
- ***Ecuador***

- ***Ena María Vivanco Sánchez***
- *MINEDEC*
- *ena.vivanco@docentes.educacion.edu.ec*
- *https://orcid.org/0009-0009-5300-9467*
- ***Ecuador***

- ***Tannia Patricia Santacruz Paez***
- *MINEDEC*
- *tannia.santacruz@educacion.gob.ec*
- *https://orcid.org/0009-0007-0864-3106*
- ***Ecuador***

- ***Rosa Elena Villegas Perez***
- *MINEDEC*
- *elena.villegas@educacion.gob.ec*
- *https://orcid.org/0009-0005-3618-0327*
- ***Ecuador***

- ***Sofia Margoht Villegas Pérez***
- *MINEDEC*
- *sofia.villegas@educacion.gob.ec*
- *https://orcid.org/0009-0000-6104-2616*
- ***Ecuador***

CITACIÓN:
Arteaga Guamán, V. R., López Farez, H. G., Vivanco Sánchez, E. M., Santacruz Paez, T. P., Villegas Perez, R. E., & Villegas Pérez, S. M. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas para fortalecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas. Revista Científica Tsafiki, 3(2), 421–437.

RESUMEN

La presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas en las aulas regulares es un logro de la política educativa ecuatoriana, pero no garantiza por sí sola que estos estudiantes participen y aprendan en igualdad de condiciones. Con frecuencia, la respuesta escolar se limita a adaptaciones individuales elaboradas al margen de la planificación del grupo, mientras que la participación social y el aprendizaje dependen de las estrategias que se aplican en el aula común. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias pedagógicas inclusivas que fortalecen la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas, con referencia a la normativa ecuatoriana vigente. Se desarrolló una revisión documental de enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico sobre un corpus de diez documentos publicados entre 2020 y 2025, que incluyó metaanálisis, revisiones sistemáticas y documentos normativos y técnicos del Ministerio de Educación del Ecuador. La información se organizó mediante análisis de contenido en cinco categorías. Los resultados muestran que las intervenciones centradas en las relaciones entre pares tienen efectos elevados sobre la colaboración, que la coenseñanza se asocia con un efecto moderado en el rendimiento de estudiantes con discapacidad, y que la escolarización inclusiva favorece moderadamente el aprendizaje, aunque persisten situaciones de aislamiento social. También se identificó que la evidencia sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y el aprendizaje cooperativo es prometedora, pero metodológicamente limitada. La normativa ecuatoriana establece adaptaciones curriculares, ajustes en la evaluación y la figura del docente de apoyo a la inclusión. Se concluye que la participación y el aprendizaje se fortalecen cuando las estrategias se aplican en el aula común, combinan apoyo entre pares, trabajo colaborativo entre docentes y ajustes accesibles, y se sostienen en una cultura institucional inclusiva con participación de las familias.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, necesidades educativas específicas, participación, coenseñanza, tutoría entre pares, adaptaciones curriculares, evaluación.

ABSTRACT

The presence of students with specific educational needs in regular classrooms is an achievement of Ecuadorian education policy, but it does not by itself guarantee that these students participate and learn on equal terms. School responses are often limited to individual adaptations designed apart from group planning, while social participation and learning depend on the strategies applied in the common classroom. This study aimed to analyze the inclusive pedagogical strategies that strengthen the participation and learning of students with specific

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

educational needs, with reference to current Ecuadorian regulations. A documentary review with a qualitative approach and a descriptive-analytical scope was carried out on a corpus of ten documents published between 2020 and 2025, including meta-analyses, systematic reviews and normative and technical documents of Ecuador's Ministry of Education. Information was organized through content analysis into five categories. The results show that interventions focused on peer relationships have large effects on collaboration, that co-teaching is associated with a moderate effect on the achievement of students with disabilities, and that inclusive schooling moderately favors learning, although situations of social isolation persist. It was also found that evidence on Universal Design for Learning and cooperative learning is promising but methodologically limited. Ecuadorian regulations establish curricular adaptations, assessment adjustments and the role of the inclusion support teacher. It is concluded that participation and learning are strengthened when strategies are applied in the common classroom, combine peer support, collaborative work among teachers and accessible adjustments, and are sustained by an inclusive institutional culture with family participation.

KEYWORDS: inclusive education; specific educational needs; participation; co-teaching; peer tutoring; curricular adaptations; assessment.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha pasado a ocupar un lugar central en las políticas educativas de la región. El informe de seguimiento de la educación en el mundo dedicado a la inclusión sostiene que todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a aprender en sistemas que reconozcan su diversidad y eliminen las barreras que limitan su participación (UNESCO, 2020). Desde esta perspectiva, la inclusión no se reduce a la ubicación física de un estudiante en un aula regular, sino que implica asegurar su presencia, su participación y sus logros, en un proceso continuo de mejora de las escuelas (Ainscow, 2020).

Booth y Ainscow (2011) propusieron analizar la inclusión en tres dimensiones complementarias: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Esta mirada permite entender que las estrategias que el docente aplica en el aula forman parte de un sistema más amplio, en el que intervienen los valores compartidos por la comunidad, la organización de los apoyos y las decisiones institucionales. Una práctica inclusiva aislada difícilmente se sostiene si la institución no la respalda.

En Ecuador, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural concibe la inclusión educativa como el reconocimiento de la diversidad como una oportunidad,

DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

y señala que esta procura la eliminación de barreras para garantizar el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la culminación de los estudios de todas las personas (Presidencia de la República del Ecuador, 2023). El mismo reglamento establece que el currículo nacional puede ser complementado o adaptado a las necesidades educativas específicas del estudiantado y que la evaluación debe adaptarse a dichas necesidades.

Los lineamientos del Ministerio de Educación definen las necesidades educativas específicas como condiciones o situaciones de los estudiantes que, para garantizar su acceso, permanencia y aprendizaje, requieren apoyos o adaptaciones temporales o permanentes, y las clasifican en asociadas y no asociadas a la discapacidad. Entre las segundas se encuentran las dificultades específicas de aprendizaje, las situaciones de vulnerabilidad y la dotación superior (Ministerio de Educación, 2024). Esta clasificación amplía la mirada más allá de la discapacidad y reconoce que muchos estudiantes requieren apoyos en algún momento de su escolaridad.

Pese a este marco, en la práctica cotidiana la respuesta escolar suele concentrarse en la elaboración de documentos de adaptación curricular individual, que a menudo se diseñan al margen de la planificación del grupo y se aplican de manera aislada. Esta forma de trabajo puede asegurar la presencia del estudiante en el aula, pero no necesariamente su participación en las actividades comunes ni su aprendizaje junto con sus compañeros. La investigación sobre estudiantes con discapacidad en contextos inclusivos muestra, precisamente, que la escolarización en aulas regulares puede coexistir con situaciones de marginación y aislamiento social (Dell'Anna et al., 2020).

En este estudio se entiende por estrategias pedagógicas inclusivas el conjunto de decisiones y acciones didácticas que el docente, en colaboración con otros profesionales y con los propios estudiantes, aplica en el aula común para reducir las barreras al aprendizaje y a la participación de todos, con atención particular a quienes presentan necesidades educativas específicas. Se consideran dos dimensiones de resultado: la participación, entendida como la implicación del estudiante en las actividades del grupo y la calidad de sus relaciones con los pares, y el aprendizaje, entendido como el progreso en los contenidos y habilidades del currículo.

La investigación reciente aporta evidencias sobre varias de estas estrategias. Un metaanálisis sobre coenseñanza encontró un efecto moderado a favor del rendimiento de los estudiantes con discapacidad en aulas con dos docentes, en comparación con contextos de educación especial (King-Sears et al., 2021), y otro sobre instrucción en relaciones entre pares

DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

reportó efectos elevados sobre la colaboración en aulas inclusivas (An et al., 2024). Sin embargo, la evidencia sobre otras estrategias, como el Diseño Universal para el Aprendizaje o el aprendizaje cooperativo, presenta limitaciones metodológicas que conviene considerar (Almeqdad et al., 2023; Real Castelao, 2023).

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar las estrategias pedagógicas inclusivas que fortalecen la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas, con referencia a la normativa ecuatoriana vigente. Para orientar el análisis se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué estrategias fortalecen la participación de estos estudiantes?, ¿qué estrategias favorecen su aprendizaje?, ¿qué respaldo empírico tiene cada estrategia?, ¿cómo orienta la normativa ecuatoriana la respuesta educativa? y ¿qué condiciones institucionales favorecen la aplicación de estas estrategias?

La relevancia del estudio radica en que ofrece a docentes, docentes de apoyo a la inclusión y directivos una síntesis de evidencias y orientaciones prácticas para trasladar la respuesta a la diversidad desde el documento individual hacia la práctica cotidiana del aula común.

MÉTODOS MATERIALES

Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y un diseño de revisión documental, con alcance descriptivo-analítico. Este diseño permitió reunir y contrastar evidencias de metaanálisis y revisiones sistemáticas con documentos normativos y técnicos del sistema educativo ecuatoriano. El carácter descriptivo permitió caracterizar los hallazgos de cada documento, y el carácter analítico permitió relacionarlos entre sí y con las orientaciones nacionales.

Corpus documental y criterios de selección

La búsqueda se realizó en repositorios académicos, sitios de revistas científicas y portales oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador y de organismos internacionales. Se emplearon descriptores en español e inglés relacionados con educación inclusiva, necesidades educativas específicas, coenseñanza, tutoría entre pares, aprendizaje cooperativo, Diseño Universal para el Aprendizaje y resultados de estudiantes con discapacidad en contextos inclusivos.

Se incluyeron documentos publicados entre 2020 y 2025, con información bibliográfica verificable, que abordaran estudiantes de educación obligatoria y que se relacionaran con la participación, el aprendizaje o las estrategias de atención a la diversidad. Se dio prioridad a

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

metaanálisis y revisiones sistemáticas, y se incluyeron los documentos normativos y técnicos vigentes del Ecuador. Se excluyeron textos de opinión sin respaldo metodológico y estudios centrados exclusivamente en la educación superior. El corpus final estuvo integrado por diez documentos, que se presentan en la Tabla 1. Las obras de Booth y Ainscow (2011), Ainscow (2020) y UNESCO (2020) se emplearon como referentes teóricos, sin incluirlas en el corpus analizado.

Tabla 1

Corpus documental analizado

Documento	Tipo y alcance	Aporte principal para el estudio
An et al. (2024)	Metaanálisis; 33 estudios; 1 419 estudiantes	Efecto elevado de la instrucción en relaciones entre pares en aulas inclusivas.
King-Sears et al. (2021)	Metaanálisis; 26 estudios; 3 714 estudiantes con discapacidad	Efecto moderado de la coenseñanza sobre el rendimiento académico.
Almeqdad et al. (2023)	Revisión sistemática y metaanálisis; 13 estudios	Efectos positivos del Diseño Universal para el Aprendizaje con alta heterogeneidad.
Dell'Anna et al. (2020)	Revisión sistemática; 18 estudios	Resultados de aprendizaje, sociales y psicológicos de estudiantes con discapacidad en contextos inclusivos.
Dell'Anna et al. (2021)	Revisión sistemática; 37 estudios	Experiencias y resultados de los compañeros sin necesidades educativas en contextos inclusivos.
Gardesten (2023)	Revisión sistemática; 15 artículos	Aportes de la coenseñanza a la inclusión en Matemática.
Real Castelao (2023)	Revisión sistemática PRISMA	Escasez de estudios que demuestren que el aprendizaje cooperativo promueve la inclusión.
Presidencia de la República del Ecuador (2023)	Reglamento General a la LOEI	Inclusión educativa, adaptaciones curriculares y evaluación adaptada.
Ministerio de Educación (2024)	Lineamientos de evaluación para personas con NEE	Clasificación de las necesidades educativas específicas y ajustes de evaluación.
Ministerio de Educación (s.f.)	Modelo de gestión de los docentes de apoyo a la inclusión	Ejes de trabajo del DAI, coenseñanza, ajustes razonables y trabajo con familias.

Nota. Elaboración propia a partir de los documentos revisados. LOEI = Ley Orgánica de Educación Intercultural; NEE = necesidades educativas específicas; DAI = docente de apoyo a la inclusión.

Como se observa en la Tabla 1, el corpus combina tres metaanálisis, cuatro revisiones

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

sistemáticas y tres documentos normativos o técnicos del Ecuador. Esta composición permitió contrastar la evidencia internacional con las orientaciones que rigen la práctica docente en el país.

Categorías de análisis

La información se organizó en cuatro categorías previas, correspondientes a la participación, el aprendizaje, las estrategias pedagógicas inclusivas y el marco normativo y técnico ecuatoriano. Durante el análisis surgió una quinta categoría, referida a las condiciones institucionales que favorecen la aplicación de las estrategias. La Tabla 2 presenta estas categorías y sus subcategorías.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías	Pregunta de investigación asociada
Participación	Relaciones entre pares, colaboración, aceptación social, aislamiento	¿Qué estrategias fortalecen la participación de estos estudiantes?
Aprendizaje	Rendimiento académico, habilidades adaptativas, acceso al currículo	¿Qué estrategias favorecen su aprendizaje?
Estrategias pedagógicas inclusivas	Coenseñanza, tutoría entre pares, aprendizaje cooperativo, DUA, ajustes razonables	¿Qué respaldo empírico tiene cada estrategia?
Marco normativo y técnico ecuatoriano	Inclusión educativa, NEE, adaptaciones curriculares, evaluación, DAI	¿Cómo orienta la normativa ecuatoriana la respuesta educativa?
Condiciones institucionales (emergente)	Trabajo colaborativo, familia, formación, cultura inclusiva	¿Qué condiciones favorecen la aplicación de estas estrategias?

Nota. Elaboración propia. DUA = Diseño Universal para el Aprendizaje.

Procedimiento y análisis de la información

El procedimiento se desarrolló en cuatro momentos. Primero, se realizó la búsqueda y selección de documentos. Segundo, se efectuó una lectura analítica para registrar el tipo de estudio, la población, la estrategia analizada y los resultados reportados, incluidos los tamaños del efecto cuando estaban disponibles. Tercero, la información se organizó mediante análisis de contenido en las categorías de la Tabla 2. Finalmente, los hallazgos se contrastaron entre sí y con los documentos normativos mediante triangulación entre fuentes, para construir una síntesis interpretativa y orientaciones para la práctica.

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

En cuanto a los aspectos éticos, se respetó la autoría de las fuentes mediante su citación conforme a las normas APA, séptima edición, y se reportaron los resultados de acuerdo con lo expresado por sus autores, incluidas las limitaciones que ellos señalan. Asimismo, se procuró emplear un lenguaje respetuoso que sitúe a la persona antes que a su condición.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan según las categorías de análisis. En cada apartado se describen los hallazgos principales y se resumen en una tabla para facilitar su comparación.

1. Estrategias para fortalecer la participación

La evidencia más sólida sobre participación proviene del metaanálisis de An et al. (2024), que reunió 33 estudios con 1 419 estudiantes sobre programas de instrucción en relaciones entre pares en aulas inclusivas. Los autores encontraron un efecto general elevado (g = 0,78), mayor en la colaboración (g = 0,82) que en la autodirección (g = 0,47). Un dato relevante es que las intervenciones fueron efectivas tanto para los estudiantes con discapacidad (g = 0,93) como para sus compañeros sin discapacidad (g = 0,76), lo que indica que el trabajo sobre las relaciones beneficia a todo el grupo. Los autores recomiendan aplicar estos programas de forma constante y atender a su duración.

Sin embargo, la presencia en el aula regular no asegura la participación. Dell'Anna et al. (2020), en una revisión de dieciocho estudios sobre estudiantes con discapacidades moderadas, severas y complejas, encontraron que los contextos inclusivos ofrecían más tiempo de instrucción e interacción con los pares, pero también situaciones de marginación durante las actividades de clase y aislamiento social. Por su parte, Dell'Anna et al. (2021) observaron que los compañeros sin necesidades educativas muestran, en general, actitudes positivas, aceptación y empatía, aunque algunos expresan preocupación por el posible efecto sobre su propio aprendizaje. En relación con el aprendizaje cooperativo, Real Castelao (2023) concluyó que son escasos los estudios que incluyen a estudiantes con necesidades educativas en sus muestras. La Tabla 3 sintetiza estos hallazgos.

Tabla 3

Evidencias sobre estrategias para fortalecer la participación

Documento	Aspecto de la participación	Hallazgo principal
An et al. (2024)	Instrucción en relaciones entre pares	g = 0,78 en general; g = 0,82 en colaboración y g = 0,47 en autodirección; g = 0,93 en estudiantes con discapacidad y g = 0,76 en estudiantes sin discapacidad
Dell'Anna et al. (2020)	Resultados sociales en	Más interacción con pares y tiempo de

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

	contextos inclusivos	instrucción, pero también marginación en actividades y aislamiento social
Dell'Anna et al. (2021)	Actitudes de los compañeros	Actitudes generalmente positivas, aceptación y empatía; preocupación por el efecto sobre su propio aprendizaje
Real Castelao (2023)	Aprendizaje cooperativo e inclusión	Escasez de estudios que incluyan a estudiantes con NEE en sus muestras

Nota. Elaboración propia a partir de An et al. (2024), Dell'Anna et al. (2020, 2021) y Real Castelao (2023).

La Tabla 3 muestra que la participación no surge de manera espontánea por compartir el aula; requiere estrategias que estructuren la interacción entre los estudiantes y que se mantengan en el tiempo.

2. Estrategias para favorecer el aprendizaje

En relación con el aprendizaje, King-Sears et al. (2021) analizaron 26 estudios con 3 714 estudiantes con discapacidad y encontraron un efecto moderado (g = 0,47) a favor del rendimiento académico en aulas con coenseñanza, en comparación con contextos de educación especial. Los autores advierten, no obstante, que la mayoría de los estudios no describía las prácticas de enseñanza utilizadas en cada contexto y que no siempre era posible asegurar la equivalencia entre los grupos comparados. Gardesten (2023), en una revisión de quince artículos sobre coenseñanza en Matemática, concluyó que este modelo puede favorecer la inclusión espacial, social y didáctica cuando se organiza de manera flexible, y que beneficia tanto a los estudiantes con dificultades como a quienes requieren mayor desafío.

Dell'Anna et al. (2020) encontraron que los resultados de aprendizaje y de habilidades adaptativas favorecen moderadamente la escolarización inclusiva, y que estos contextos se asociaron con menos conductas desafiantes. En cuanto al Diseño Universal para el Aprendizaje, Almeqdad et al. (2023) analizaron trece estudios y reportaron un efecto combinado positivo y elevado, aunque con una heterogeneidad considerable y con predominio de diseños de un solo grupo, lo que obliga a interpretar este resultado con cautela. Por último, los resultados sobre el rendimiento de los compañeros sin necesidades educativas fueron inconsistentes (Dell'Anna et al., 2021). La Tabla 4 resume estos hallazgos.

Tabla 4

Evidencias sobre estrategias para favorecer el aprendizaje

Documento	Aspecto del aprendizaje	Hallazgo principal
King-Sears et al. (2021)	Rendimiento en aulas con coenseñanza frente a	g = 0,47 a favor de la coenseñanza; falta información sobre las prácticas en cada

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

	educación especial	contexto
Dell'Anna et al. (2020)	Rendimiento y habilidades adaptativas	Resultados moderadamente favorables a la escolarización inclusiva; menos conductas desafiantes
Gardesten (2023)	Coenseñanza en Matemática	Favorece la inclusión espacial, social y didáctica cuando se organiza de forma flexible
Almeqdad et al. (2023)	Diseño Universal para el Aprendizaje	Efecto combinado elevado, con heterogeneidad considerable y predominio de diseños de un solo grupo
Dell'Anna et al. (2021)	Rendimiento de los compañeros sin NEE	Resultados inconsistentes; sin evidencia clara de efectos negativos

Nota. Elaboración propia a partir de King-Sears et al. (2021), Dell'Anna et al. (2020, 2021), Gardesten (2023) y Almeqdad et al. (2023).

3. Solidez de la evidencia por estrategia

Al contrastar los documentos revisados, se observa que no todas las estrategias cuentan con el mismo respaldo. La instrucción en relaciones entre pares y la coenseñanza disponen de metaanálisis con efectos positivos, mientras que el Diseño Universal para el Aprendizaje presenta resultados prometedores, pero con limitaciones metodológicas, y el aprendizaje cooperativo carece de estudios suficientes con estudiantes con necesidades educativas. Las adaptaciones curriculares y los ajustes de evaluación, por su parte, se sustentan principalmente en la normativa ecuatoriana. La Tabla 5 organiza esta información.

Tabla 5

Estrategias pedagógicas inclusivas y solidez de la evidencia en el corpus

Estrategia	Descripción	Solidez de la evidencia en el corpus
Instrucción en relaciones entre pares y tutoría entre iguales	Actividades estructuradas para que los estudiantes colaboren y se apoyen	Alta: metaanálisis con efecto elevado (An et al., 2024)
Coenseñanza	Dos docentes comparten el aula y la responsabilidad del aprendizaje	Moderada: metaanálisis con efecto moderado (King-Sears et al., 2021); revisión en Matemática (Gardesten, 2023)
Diseño Universal para el Aprendizaje	Múltiples formas de presentar, expresar y motivar desde la planificación	Limitada: efectos positivos con baja calidad metodológica (Almeqdad et al., 2023)
Aprendizaje cooperativo	Trabajo en equipos heterogéneos con interdependencia positiva	Insuficiente para NEE: pocos estudios incluyen a estos estudiantes (Real Castelao, 2023)

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

Ajustes razonables y adaptaciones curriculares	Modificaciones de materiales, tiempos, objetivos o evaluación	Normativa: establecidas en la regulación ecuatoriana (Presidencia de la República del Ecuador, 2023; Ministerio de Educación, 2024)

Nota. Elaboración propia. La valoración de la solidez se refiere únicamente a los documentos del corpus y no constituye una clasificación formal de niveles de evidencia.

4. Marco normativo y técnico ecuatoriano

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, expedido mediante Decreto Ejecutivo 675 y publicado en 2023, establece que las adaptaciones curriculares se aplican cuando el currículo nacional es complementado o adaptado a las necesidades educativas específicas del estudiantado, y que la evaluación de los estudiantes debe adaptarse a dichas necesidades (Presidencia de la República del Ecuador, 2023). Los lineamientos de evaluación del Ministerio de Educación (2024) precisan la clasificación de estas necesidades, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Clasificación de las necesidades educativas específicas según los lineamientos del Ministerio de Educación

Tipo	Categorías	Ejemplos indicados en los lineamientos
Asociadas a la discapacidad	Discapacidad física, intelectual, psicosocial, sensorial, multidiscapacidad y sordoceguera	Estudiantes con discapacidad auditiva, visual o intelectual
No asociadas a la discapacidad	Dificultades específicas de aprendizaje	Dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, TDAH y trastornos del comportamiento
	Situaciones de vulnerabilidad	Condiciones del contexto que afectan el acceso o la permanencia
	Dotación superior	Altas capacidades intelectuales

Nota. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2024).

Los mismos lineamientos proponen ajustes concretos para la evaluación de los aprendizajes, organizados según el tiempo y el espacio, el formato y la presentación, y los apoyos técnicos y personales, además de un enfoque especializado para quienes requieren mayores apoyos (Ministerio de Educación, 2024). La Tabla 7 resume estos ajustes.

Tabla 7

Ajustes para la evaluación de estudiantes con necesidades educativas específicas

Tipo de ajuste	Ejemplos

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

Tiempo y espacio	Evaluaciones cortas y frecuentes; evitar varias pruebas el mismo día; pausas y tiempo adicional; ubicación que favorezca la concentración
Formato y presentación	Respuesta oral o escrita; lectura de preguntas en voz alta; instrucciones escritas; tipografía clara; palabras clave destacadas; glosario
Apoyos técnicos y personales	Papel pautado, procesador de texto, calculadora, tablas de fórmulas; ayuda para transcribir; preguntas guiadas
Enfoque especializado	Pictogramas, señas, elementos gráficos y material manipulativo; tutoría y asistencia personalizada

Nota. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2024).

A su vez, el modelo de gestión de los docentes de apoyo a la inclusión define a estos profesionales como responsables de brindar acompañamiento pedagógico a la comunidad educativa, con cinco ejes de trabajo: identificación, detección, fortalecimiento, asesoramiento y acompañamiento. El documento se fundamenta en el Diseño Universal para el Aprendizaje, incorpora los ajustes razonables como modificaciones al material didáctico y presenta la coenseñanza como un modelo en el que dos docentes cualificados comparten un espacio y la responsabilidad del aprendizaje. También establece la coordinación con la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión, el Departamento de Consejería Estudiantil y las familias.

5. Condiciones institucionales

Una categoría emergente del análisis fue la de las condiciones institucionales que hacen posible la aplicación de las estrategias. El modelo de gestión del docente de apoyo a la inclusión plantea el trabajo colaborativo y coordinado para una cultura inclusiva y la articulación con las familias (Ministerio de Educación, 2019.), en coherencia con la propuesta de Booth y Ainscow (2011) de trabajar simultáneamente en culturas, políticas y prácticas. La evidencia sobre coenseñanza señala, además, la necesidad de describir y planificar las prácticas que se desarrollan en el aula (King-Sears et al., 2021), y la evidencia sobre relaciones entre pares subraya la importancia de la continuidad de los programas (An et al., 2024). La Tabla 8 sintetiza estas condiciones.

Tabla 8

Condiciones institucionales para la aplicación de estrategias inclusivas

Condición	Descripción	Sustento
Trabajo colaborativo entre profesionales	Coordinación entre docente de aula, DAI, DECE y UDAI	Ministerio de Educación (2019)
Participación de las familias	Acuerdos y estrategias coordinadas con representantes legales	Ministerio de Educación (2019)

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

Cultura, políticas y prácticas inclusivas	La inclusión como proceso institucional y no solo de aula	Booth y Ainscow (2011); Ainscow (2020)
Planificación de las prácticas en el aula común	Describir qué se hace en cada contexto para que el apoyo sea efectivo	King-Sears et al. (2021); Gardesten (2023)
Estructuración de la interacción entre pares	Programas sostenidos en el tiempo y con atención a la calidad de las relaciones	An et al. (2024); Dell'Anna et al. (2020)
Evaluación con ajustes	Evaluación adaptada a las necesidades específicas	Presidencia de la República del Ecuador (2023); Ministerio de Educación (2024)

Nota. Elaboración propia. DECE = Departamento de Consejería Estudiantil; UDAI = Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión.

Síntesis integradora de los resultados

En conjunto, los resultados indican que la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas se fortalecen cuando las estrategias se aplican en el aula común y forman parte de la planificación del grupo. A partir de esta síntesis, la Tabla 9 propone una forma de integrar las estrategias revisadas en los distintos momentos de una clase.

Tabla 9

Propuesta de integración de estrategias inclusivas en los momentos de la clase

Momento de la clase	Estrategia inclusiva	Ejemplo de aplicación
Inicio	Presentación por varios canales	Explicar con apoyo visual, oral y concreto; anticipar la agenda con pictogramas
Desarrollo	Trabajo entre pares con roles definidos	Parejas de tutoría o equipos con roles rotativos (lector, registrador, portavoz)
Desarrollo	Coenseñanza o apoyo del DAI	Enseñanza en estaciones o un docente enseña mientras el otro apoya
Desarrollo	Ajustes razonables	Material con letra ampliada, instrucciones segmentadas, tiempo adicional
Cierre	Múltiples formas de expresión	Mostrar lo aprendido de forma oral, escrita, gráfica o con material manipulativo
Evaluación	Ajustes de tiempo, formato y apoyos	Pruebas cortas, preguntas leídas en voz alta, uso de calculadora o tablas cuando corresponda

Nota. Elaboración propia a partir del análisis del corpus y de los lineamientos del Ministerio de Educación (2024).

DISCUSIÓN

Los resultados permiten afirmar que las estrategias con mayor respaldo para fortalecer

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

la participación y el aprendizaje son aquellas que actúan sobre la organización del aula común: la estructuración de las relaciones entre pares y la colaboración entre docentes. Este hallazgo coincide con la idea de que la inclusión implica asegurar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes (Ainscow, 2020), y no solo su ubicación física en el aula.

Un aspecto que merece atención es la distancia entre presencia y participación. Dell'Anna et al. (2020) evidenciaron que los estudiantes con discapacidad en contextos inclusivos pueden experimentar marginación y aislamiento, mientras que An et al. (2024) mostraron que las intervenciones estructuradas sobre las relaciones entre pares tienen efectos elevados sobre la colaboración. Juntos, estos resultados sugieren que la participación debe enseñarse y organizarse de manera intencionada, mediante roles, tareas compartidas y seguimiento de la calidad de las interacciones.

En cuanto al aprendizaje, el efecto moderado de la coenseñanza (King-Sears et al., 2021) es coherente con la figura del docente de apoyo a la inclusión que establece la normativa ecuatoriana, cuyo modelo de gestión contempla precisamente la coenseñanza como forma de trabajo (Ministerio de Educación, 2019). No obstante, la advertencia de King-Sears et al. (2021) sobre la falta de información acerca de las prácticas en cada contexto indica que no basta con que dos docentes compartan el aula; es necesario planificar qué hace cada uno y cómo se distribuye el apoyo.

Respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje, su presencia en el modelo ecuatoriano contrasta con la limitada calidad metodológica de la evidencia disponible (Almeqdad et al., 2023). Esto no invalida su uso, pero sugiere que conviene aplicarlo como un marco de planificación y acompañarlo de estrategias con mayor respaldo empírico, como el trabajo entre pares y la coenseñanza. Algo similar ocurre con el aprendizaje cooperativo, cuya contribución a la inclusión todavía requiere estudios que incluyan a estudiantes con necesidades educativas (Real Castelao, 2023).

Los resultados también ofrecen un argumento frente a la preocupación de algunas familias y docentes sobre el efecto de la inclusión en los demás estudiantes. La revisión de Dell'Anna et al. (2021) no encontró evidencia consistente de efectos negativos sobre el rendimiento de los compañeros, y el metaanálisis de An et al. (2024) mostró que las intervenciones sobre relaciones entre pares también benefician a los estudiantes sin discapacidad.

Desde la perspectiva institucional, la aplicación de estas estrategias requiere una ruta clara que articule a los distintos actores. La Tabla 10 propone una secuencia de fases basada en

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

las funciones que la normativa asigna a cada actor y en los hallazgos del análisis.

Tabla 10

Propuesta de ruta institucional para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas

Fase	Acción	Responsables
1. Identificación	Detectar barreras para el aprendizaje y la participación	Docente de aula, DAI, DECE
2. Evaluación y orientación	Valorar necesidades y definir apoyos	UDAI, DAI, DECE, familia
3. Planificación	Incorporar estrategias inclusivas en la planificación del grupo y definir adaptaciones cuando se requieran	Docente de aula con asesoría del DAI
4. Implementación	Aplicar coenseñanza, trabajo entre pares y ajustes en el aula común	Docente de aula, DAI, compañeros
5. Seguimiento	Revisar avances en participación y aprendizaje; ajustar los apoyos	Junta de curso, DAI, familia

Nota. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2019) y del análisis del corpus. La ruta es una propuesta y debe ajustarse a los procedimientos vigentes de cada institución y distrito.

La ruta de la Tabla 10 sitúa la planificación del grupo como el espacio principal de la respuesta a la diversidad y reserva las adaptaciones individuales para los casos que las requieran. Esta lógica es coherente con la propuesta de Booth y Ainscow (2011), según la cual las prácticas inclusivas se sostienen cuando forman parte de la cultura y las políticas de la institución.

Entre las limitaciones del estudio se encuentran el tamaño reducido del corpus, el predominio de investigaciones realizadas fuera del Ecuador y la diversidad de definiciones de inclusión y de necesidades educativas en los estudios revisados. Además, varios de los estudios se centran en estudiantes con discapacidad, por lo que sus resultados no pueden generalizarse directamente a todas las necesidades educativas específicas. Al tratarse de una revisión documental, las propuestas de las Tablas 9 y 10 no han sido aplicadas ni validadas. Futuros estudios podrían evaluarlas en instituciones del país e indagar la percepción de docentes, estudiantes y familias.

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite concluir que la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas se fortalecen cuando las estrategias pedagógicas inclusivas se aplican en el aula común y forman parte de la planificación del grupo, y no solo de documentos individuales de adaptación.

En relación con la participación, la instrucción estructurada en relaciones entre pares muestra efectos elevados sobre la colaboración, tanto para los estudiantes con discapacidad como para sus compañeros, mientras que la sola presencia en el aula regular puede coexistir con situaciones de aislamiento. En cuanto al aprendizaje, la coenseñanza se asocia con un efecto moderado sobre el rendimiento, y la escolarización inclusiva favorece moderadamente los resultados de aprendizaje y las habilidades adaptativas.

Se concluye también que el respaldo empírico varía entre estrategias. La instrucción entre pares y la coenseñanza cuentan con evidencia más sólida, mientras que el Diseño Universal para el Aprendizaje y el aprendizaje cooperativo presentan resultados prometedores, pero con limitaciones metodológicas o con pocos estudios que incluyan a estudiantes con necesidades educativas específicas.

En el contexto ecuatoriano, la normativa vigente ofrece un marco favorable al establecer la inclusión como eliminación de barreras, las adaptaciones curriculares, los ajustes en la evaluación y la figura del docente de apoyo a la inclusión con funciones de coenseñanza y acompañamiento. Se recomienda que las instituciones fortalezcan el trabajo colaborativo entre docentes de aula, docentes de apoyo, DECE y familias, incorporen de manera sistemática estrategias de trabajo entre pares y apliquen los ajustes de evaluación establecidos en los lineamientos nacionales.

Finalmente, se recomienda desarrollar investigaciones aplicadas en instituciones educativas del país que permitan valorar la incidencia de estas estrategias en la participación y el aprendizaje de estudiantes con distintas necesidades educativas específicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., y Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the

literature and meta-analysis. *Cogent Education*, *10*(1), Artículo 2218191. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

An, J., Choi, S., y Lim, J. H. (2024). Peer relationship instructions in inclusive educational settings in Korea: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*. https://doi.org/10.1007/s12564-024-09971-4

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Dell'Anna, S., Pellegrini, M., y Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(8), 944–959. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248

Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., y Vivanet, G. (2020). Learning, social, and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143

Gardesten, M. (2023). How co-teaching may contribute to inclusion in mathematics education: A systematic literature review. *Education Sciences*, *13*(7), Artículo 677. https://doi.org/10.3390/educsci13070677

King-Sears, M., Stefanidis, A., Berkeley, S., y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *34*, Artículo 100405. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405

Ministerio de Educación. (2024). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes para personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Modelo de gestión para los docentes de apoyo a la inclusión*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/modelo-gestion-DAI.pdf

Presidencia de la República del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Decreto Ejecutivo 675). Registro Oficial Suplemento 254, 22 de febrero de 2023.

Real Castelao, S. (2023). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, *15*(2). https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803

REVISTA CIENTÍFICA TSAFIKI
Vol: 1 – N: 1 enero -junio 2026
DOI: https://doi.org/10.70577/pg3j6m44
ISSN:3103-1285

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.