

# Estrategias pedagógicas inclusivas para reducir brechas de aprendizaje en estudiantes de nivel básico

*Inclusive pedagogical strategies to reduce learning gaps in elementary school students*

Recibido: 10/09/2025 - Aceptado: 05/01/2026

**Jessenia María Tite López**

<https://orcid.org/0000-0001-6487-6341>

[p7001256666@ucvvirtual.edu.pe](mailto:p7001256666@ucvvirtual.edu.pe)

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

**Jose Omar Salavarría Melo**

<https://orcid.org/0000-0003-3608-5651>

[jsalavarría@uagraria.edu.ec](mailto:jsalavarría@uagraria.edu.ec)

Universidad Agraria del Ecuador. Ecuador

**Nelson Aníbal Pérez Villarroel**

<https://orcid.org/0000-0001-5343-0192>

[nperez@uagraria.edu.ec](mailto:nperez@uagraria.edu.ec)

Universidad Agraria del Ecuador. Ecuador

## Resumen

El presente artículo examina las estrategias pedagógicas inclusivas como herramientas clave para reducir las brechas de aprendizaje en estudiantes de nivel básico, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) y en contextos de vulnerabilidad. Su objetivo principal consistió en evaluar la efectividad de dichas estrategias en diversos contextos latinoamericanos, con énfasis en Ecuador. Para lograrlo, se empleó una metodología cualitativa descriptiva, basada en la revisión documental y el análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y coordinadores de inclusión. Los resultados revelaron que, pese a avances normativos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en Ecuador, la implementación de políticas inclusivas permanece limitada por la escasez de recursos humanos y materiales especializados. En contraste, países como Colombia y Chile han registrado progresos notables gracias a la formación docente continua y al acompañamiento interdisciplinario, lo que ha fortalecido la equidad educativa. No obstante, persisten desafíos comunes, como la falta de adaptación metodológica y recursos en zonas rurales. En conclusión, la inclusión educativa no depende solo de la voluntad normativa, sino de una transformación pedagógica integral que incluya formación docente sostenida y mayor inversión en recursos.

**Palabras clave:** inclusión educativa, estrategias pedagógicas, brechas de aprendizaje.

## Abstract

This article examines inclusive pedagogical strategies as key tools for reducing learning gaps among elementary school students, particularly those with special educational needs (SEN) and those in vulnerable contexts. Its main objective was to evaluate the effectiveness of these strategies in various Latin American contexts, with an emphasis on Ecuador. To achieve this, a descriptive qualitative methodology was employed, based on document review and the analysis of semi-structured interviews conducted with teachers and inclusion coordinators. The results revealed that, despite regulatory advances such as the Organic Law of Intercultural Education (LOEI) in Ecuador, the implementation of inclusive policies remains limited by a scarcity of specialized human and material resources. In contrast, countries like Colombia and Chile have registered remarkable progress thanks to ongoing teacher training and interdisciplinary support, which has strengthened educational equity. However, common challenges persist, such as the lack of methodological adaptation and resources in rural areas. In conclusion, educational inclusion depends not only on regulatory will, but also on a comprehensive pedagogical transformation that includes ongoing teacher training and increased investment in resources.

**Keywords:** educational inclusion, pedagogical strategies, learning gaps.

## Introducción

La inclusión educativa es un concepto clave para el desarrollo de sistemas educativos democráticos y equitativos, especialmente en el contexto de la educación básica, donde se forjan las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que sustentan el aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, la inclusión no solo se refiere a la posibilidad de acceso al sistema educativo, sino a una transformación profunda de las estructuras y prácticas que permita a todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, participar activamente en los procesos educativos (UNESCO, 2023). Sin embargo, en la realidad escolar latinoamericana, persisten profundas brechas de aprendizaje, especialmente entre estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), discapacidades o provenientes de contextos de vulnerabilidad, tales como la pobreza, la ruralidad o la multiculturalidad (UNESCO, 2023). Estas desigualdades tienen un impacto negativo en el acceso, la permanencia y el éxito escolar, lo que pone de manifiesto la urgencia de adoptar estrategias pedagógicas inclusivas que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes, las cuales deben partir de aportes conceptuales detallados para la atención a la diversidad en el subnivel medio de educación básica (Oviedo & Vargas, 2025).

Las brechas de aprendizaje en América Latina son una problemática persistente que afecta principalmente a aquellos estudiantes que, además de su diversidad cognitiva o emocional, provienen de entornos de vulnerabilidad. Según datos de la UNESCO (2023), un porcentaje significativo de los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales no completan la educación básica, debido a barreras que van más allá de las limitaciones físicas o cognitivas, sino que están relacionadas con la falta de acceso a recursos educativos adecuados, la ausencia de formación docente especializada y la escasa atención a las características individuales de los estudiantes. Esta situación ha sido documentada en varios estudios que subrayan que la falta de políticas educativas inclusivas integrales y recursos específicos es una de las principales causas de la persistencia de estas brechas (Spandagou, 2020).

En este contexto, es imperativo diseñar e implementar estrategias pedagógicas que no solo respeten la diversidad de los estudiantes, sino que también promuevan la equidad y el acceso a un aprendizaje significativo para todos. Las investigaciones internacionales han destacado enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la Respuesta a la Intervención (RTI) y las metodologías colaborativas como alternativas eficaces para reducir las desigualdades educativas desde el aula (Florian & Black-Hawkins, 2011; Ainscow & Miles, 2008). Estos enfoques son especialmente relevantes en el ámbito de la educación básica, ya que permiten que los docentes adapten sus prácticas y estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes, garantizando una enseñanza más inclusiva, participativa y efectiva.

García et al. (2025) lo describen como una herramienta pedagógica clave que garantiza que la enseñanza esté diseñada para la inclusión desde el inicio. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es uno de los enfoques más reconocidos a nivel internacional para la educación inclusiva. Desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST), el DUA se basa en la premisa de que la variabilidad en el aprendizaje es la norma, no la excepción. Por ello, propone una planificación educativa que considere desde el inicio múltiples formas de representación, expresión y compromiso, adaptándose a las diferentes formas de aprender de los estudiantes. Según Florian y Black-Hawkins (2011), el DUA permite evitar adaptaciones tardías al reconocer la diversidad de los estudiantes desde el diseño del currículo, lo que favorece la participación activa de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje. En América Latina, su implementación ha sido gradual, con experiencias destacadas en países como Chile y Colombia, que han comenzado a integrar el DUA en sus políticas curriculares y programas de formación docente (MINEDUC, 2022) además, su potencial y aplicabilidad ha sido objeto de revisión constante a nivel internacional, incluso en la educación superior, confirmando su validez como marco (Griful-Freixenet et al., 2021).

Por otro lado, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) ofrece un enfoque preventivo y basado en datos para atender a los estudiantes con dificultades persistentes. El RTI propone una intervención escalonada, que va desde apoyos generales hasta apoyos intensivos individualizados, según el grado de necesidad identificado. Este modelo permite identificar de manera temprana a los estudiantes con necesidades educativas especiales y proporcionarles el apoyo necesario sin segregar al alumnado (Disability Rights California, 2023). La evidencia empírica ha demostrado que el RTI ha sido eficaz en la mejora del rendimiento académico, especialmente en áreas clave como la lectoescritura y las matemáticas, cuando se combina con un proceso sistemático de monitoreo y ajuste (Yautibug, 2023).

La implementación de estrategias pedagógicas inclusivas también está estrechamente relacionada con la aplicación de metodologías activas y colaborativas en el aula. El aprendizaje cooperativo, entendido como una estrategia inclusiva que fomenta la interacción entre estudiantes con distintos niveles de competencia, se presenta como una herramienta eficaz para reducir las brechas de aprendizaje. Esta metodología promueve el trabajo en equipo, el reconocimiento mutuo y el desarrollo de habilidades sociales, lo cual contribuye a un ambiente de aprendizaje más equitativo e inclusivo (Riera et al., 2022). En América Latina, diversas experiencias en países como México y Colombia han demostrado que el aprendizaje cooperativo es una de las metodologías más efectivas para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, favoreciendo tanto su desarrollo académico como su integración social en el aula (Universidad San Marcos, 2021). El enfoque debe ser la planificación flexible y contextualizada, tal como se propone con el diseño de estrategias didácticas para la inclusión en la clase de Educación Física (Cobos & Guerra, 2025).

A nivel de políticas educativas, la inclusión ha sido posicionada como eje central de reformas en varios países de la región. En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 establece lineamientos específicos para la educación inclusiva, incluyendo formación docente obligatoria, adaptaciones curriculares y trabajo intersectorial (MINEDUC, 2022). En Chile, los Programas de Integración Escolar (PIE) promueven el trabajo conjunto entre docentes de aula y docentes diferenciales, permitiendo intervenciones más contextualizadas y ajustadas a las necesidades de los estudiantes (MINEDUC, 2022). En México, el Programa Nacional de Convivencia Escolar y la expansión de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) han institucionalizado parte del enfoque inclusivo, aunque aún existen retos en la cobertura y efectividad de estos programas. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) ha incluido principios de inclusión educativa, pero la implementación sigue siendo limitada debido a la falta de formación especializada, recursos adaptados y apoyo técnico en las instituciones educativas (MINEDUC, 2022).

Tomando en cuenta lo planteado, este artículo se propone analizar el impacto de las estrategias pedagógicas inclusivas en la reducción de las brechas de aprendizaje en la educación básica, con un enfoque particular en el caso de Ecuador. Para ello, se investigan enfoques como el DUA y la RTI, que han demostrado ser eficaces en la atención de la diversidad en las aulas latinoamericanas (Florian & Black-Hawkins, 2011; Spandagou, 2020). Además, se realiza un análisis comparativo entre los contextos educativos de Ecuador, Colombia, Chile y México, con el fin de identificar las políticas públicas y las estrategias pedagógicas más efectivas para promover la inclusión educativa en la región.

El marco teórico que sustenta este estudio está basado en las teorías de la inclusión educativa, que abogan por una transformación de las estructuras y prácticas educativas para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes. Además, se toman en cuenta enfoques como el DUA y el RTI, que son considerados fundamentales para la implementación de estrategias inclusivas efectivas. La investigación también se apoya en la literatura existente sobre el aprendizaje cooperativo, que se presenta como una estrategia clave para fomentar la integración de estudiantes con diversas necesidades educativas en el aula.

En resumen, este artículo busca ofrecer una reflexión crítica sobre la inclusión educativa en América Latina, centrándose en las estrategias pedagógicas que pueden contribuir a reducir las brechas de aprendizaje en la educación básica. La investigación también propone recomendaciones prácticas para mejorar la implementación de políticas educativas inclusivas en el contexto ecuatoriano, basadas en las experiencias de otros países de la región que han logrado avances significativos en este ámbito.

## Metodología

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y analítico-comparativo, sustentado en la revisión documental y el análisis de contenido de fuentes primarias y secundarias pertinentes al campo de la inclusión educativa en nivel básico. Este enfoque permite comprender de forma profunda las prácticas, políticas y desafíos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, así como evaluar su aplicabilidad en el contexto ecuatoriano. El proceso metodológico empleó el método PRISMA (Elementos de Reporte Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis), que propone una secuencia estructurada en cuatro fases: identificación, selección, elegibilidad e inclusión.

En la fase de identificación, se consultaron bases de datos académicas reconocidas como Scopus, ERIC, SciELO y RedALyC. Se utilizaron combinaciones de términos clave relacionados con “estrategias pedagógicas inclusivas”, “brechas de aprendizaje”, “diversidad educativa”, “educación básica” y “políticas públicas inclusivas”, en español e inglés. Para optimizar la precisión de los resultados, se emplearon operadores booleanos como “AND” y “OR”, lo que permitió identificar un conjunto más amplio de estudios relevantes.

En la fase de selección, se eliminaron los registros duplicados y se revisaron los títulos y resúmenes de los documentos obtenidos, lo cual permitió determinar la relevancia de cada estudio con respecto al tema central de la investigación. Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

- Investigaciones empíricas relacionadas con las variables de estudio.
- Documentos publicados en revistas científicas o fuentes académicas confiables.
- Estudios en español o inglés.
- Investigaciones publicadas entre 2018 y 2025.

Además, se definieron criterios de exclusión para asegurar la calidad y pertinencia de la muestra:

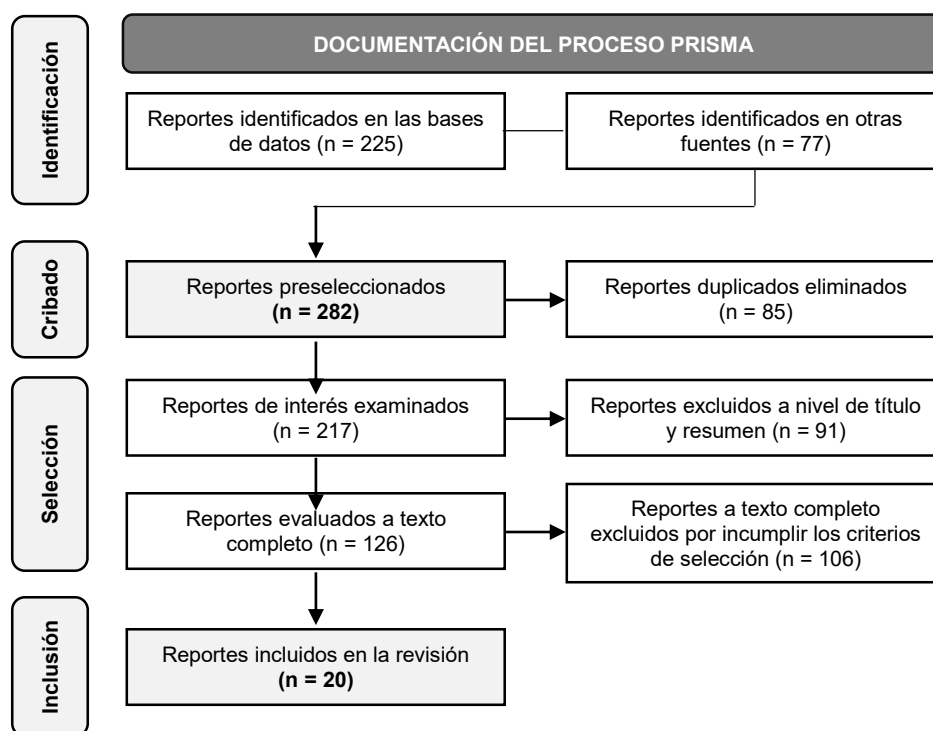
- Investigaciones teóricas sin análisis empírico.
- Estudios que no se enfocaran en la educación básica.
- Documentos inaccesibles, ya sea por restricciones de acceso o falta de disponibilidad total.
- Trabajos fuera del rango de publicación admitido o idioma definido.

En la fase de elegibilidad, se realizó una revisión detallada de los textos seleccionados en la fase anterior, a fin de verificar que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos. A continuación, en la fase de inclusión, se eligieron aquellos artículos considerados más relevantes y representativos. Los estudios seleccionados se sometieron a un análisis temático, a fin de presentar los resultados para los objetivos del estudio.

Los estudios seleccionados fueron sometidos a un análisis temático, orientado a la presentación de resultados en concordancia con los objetivos planteados. Consecuentemente, estos mismos fueron utilizados para la formulación de conclusiones y recomendaciones pedagógicas y de política pública que pudieran fortalecer la inclusión educativa en Ecuador y otros contextos similares.

A continuación, se presenta la Figura 1, que resume el proceso metodológico seguido para la selección de los estudios, de acuerdo con el protocolo PRISMA.

**Figura 1**  
*Diagrama de flujo PRISMA*





Adicionalmente, se empleó análisis comparativo entre los casos de Ecuador, Colombia, Chile y México. Para ello, se establecieron tres categorías analíticas: (i) políticas públicas inclusivas, (ii) formación docente especializada y (iii) recursos institucionales para la atención a la diversidad. Estas categorías fueron construidas a partir de los marcos teóricos propuestos por Ainscow y Miles (2008), y Florian y Black-Hawkins (2011), centrados en la inclusión como cambio estructural y no solo adaptativo.

Es importante acotar que, como parte del proceso metodológico, se realizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco docentes y tres coordinadores de inclusión de instituciones educativas públicas en Quito, Ecuador, durante el primer trimestre de 2025. Las entrevistas se centraron en conocer las percepciones sobre las barreras y facilitadores en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. El análisis se realizó bajo el método de codificación temática, lo que permitió establecer patrones y contrastes entre la teoría revisada y la experiencia profesional del campo.

## Resultados y discusión

Los resultados obtenidos evidencian una profunda tensión entre las aspiraciones normativas de la inclusión educativa en América Latina y la limitada capacidad de los sistemas escolares para su implementación efectiva, especialmente en el nivel básico y en contextos de vulnerabilidad. En el caso de Ecuador, si bien la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece en su artículo 47 la obligación de garantizar adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas diferenciadas, su cumplimiento es dispar. De acuerdo con datos del MINEDUC (2022), apenas el 0,3% del presupuesto nacional educativo se destina a la educación inclusiva, lo que limita seriamente el desarrollo de prácticas sostenidas.

En contraste, países como Colombia han mostrado avances concretos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. El Decreto 1421 de 2017 ha permitido la capacitación de más de 38.000 docentes en atención a la diversidad entre 2020 y 2023. Esta política ha sido acompañada por recursos técnicos, fortalecimiento de equipos interdisciplinarios y un enfoque territorializado (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017). No obstante, persisten desafíos: el 41% de los docentes encuestados en ese país manifiestan aún dificultades para adaptar metodologías a estudiantes con dislexia o TDAH, lo que evidencia que la formación inicial sigue siendo insuficiente para enfrentar la complejidad de las aulas inclusivas. Este problema se agrava cuando se trata de marcos complejos como el DUA, donde la confianza del profesorado para aplicar sus principios y puntos de control sigue siendo un reto fundamental (Capp, 2020).

En México, el Programa Nacional de Convivencia Escolar y la expansión de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) han institucionalizado parte del enfoque inclusivo. Sin embargo, cifras oficiales muestran que solo el 28% de las escuelas públicas cuentan con acceso efectivo a estos servicios (Secretaría de Educación Pública SEP, 2022; SEP, 2023). La prueba PISA 2022 evidenció que los estudiantes mexicanos con NEE obtienen rendimientos académicos un 25% inferiores al promedio nacional, reflejando una persistente desigualdad de oportunidades (OECD, 2023).

El caso de Chile es particularmente relevante por la experiencia del Programa de Integración Escolar (PIE). Esta política promueve el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y docentes diferenciales, con resultados positivos tanto en términos de inclusión como de rendimiento académico. Según el MINEDUC (2022), los estudiantes beneficiarios del PIE han mostrado mejoras significativas en competencias lectoras y matemáticas, así como una reducción del abandono escolar. Esta experiencia, evaluada favorablemente por organismos como la UNESCO (2023), representa una iniciativa replicable en países como Ecuador, adaptándola a sus contextos socioculturales y territoriales.

Murillo et al. (2020) establecen que la implementación efectiva de las estrategias está directamente correlacionada con la autoeficacia que desarrollan los docentes en formación, un aspecto que necesita ser reforzado en los currículos educativos. En líneas generales, el análisis comparativo revela que el éxito de las estrategias pedagógicas inclusivas depende de tres factores críticos comunes: (i) una formación docente continua y contextualizada; (ii) la presencia de equipos de apoyo técnico con enfoque interdisciplinario; y (iii) la elaboración de planes curriculares flexibles que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje (Vélez et al., 2024; Universidad San Marcos, 2021).

Desde una perspectiva regional, datos de la UNESCO (2023) indican que solo el 55% de los países latinoamericanos cuentan con sistemas de monitoreo específicos para estudiantes con dificultades de aprendizaje. En Ecuador, la falta de evaluación diagnóstica oportuna y la escasa sistematización de datos impiden medir con precisión el impacto de las estrategias implementadas. El INEC (2022) revela que la tasa de abandono escolar en

estudiantes con NEE es de 12,8%, frente al 5,1% del resto del alumnado, lo cual expone una desigualdad estructural persistente.

Los resultados también permiten identificar que los países que articulan marcos legales inclusivos con acciones pedagógicas concretas, como formación docente *in situ*, supervisión técnica y participación de la comunidad, logran mayor sostenibilidad y eficacia en sus procesos (Ainscow & Miles, 2008; Spandagou, 2020). Por el contrario, donde las estrategias se limitan a normas sin respaldo operativo, como aún ocurre en buena parte del sistema ecuatoriano, las brechas pedagógicas se profundizan.

Uno de los resultados más relevantes surgió del análisis de las entrevistas: docentes que aplican prácticas de aprendizaje cooperativo, adaptaciones curriculares no estandarizadas y uso de tecnología inclusiva (como lectores de pantalla o software interactivo) reportaron mayores niveles de participación y avance en estudiantes con dificultades. Esto coincide con investigaciones que destacan el valor de metodologías activas como medio para democratizar el aprendizaje (Riera et al., 2022). Sin embargo, estos docentes también manifestaron altos niveles de agotamiento, sensación de desamparo institucional y carencia de acompañamiento profesional, lo que compromete la sostenibilidad de estas buenas prácticas si no se institucionalizan.

Otro aspecto clave identificado es la falta de trabajo intersectorial. Las políticas inclusivas efectivas requieren la articulación entre el sector educativo, salud, desarrollo social y las familias, como un punto crítico cuya ausencia fragmenta la atención del estudiante (Figueiredo et al. 2022). Esta situación conlleva a que, en muchos casos, los docentes terminan asumiendo responsabilidades que deberían ser compartidas con equipos de apoyo multidisciplinario (Arroyave, 2025). Esta sobrecarga no solo genera frustración y aun alto riesgo de *burnout* profesional, sino que también refuerza la lógica de exclusión, como la derivación de estudiantes a instituciones especiales o la deserción educativa, al identificarse una respuesta insuficiente y solitaria del sistema educativo (Navarro & Navarro-Montaño, 2023).

Desde una visión estratégica y profesional, los datos permiten afirmar que la inclusión no puede ser entendida como un acto aislado de buena voluntad docente, sino como una política sistémica que requiere sostenibilidad financiera, marcos de evaluación inclusivos y una transformación cultural profunda de las escuelas. Molina (2023) señala que esta transición de la voluntad individual a la estructura es fundamental, entendiendo la inclusión como una responsabilidad colectiva, con recursos diferenciados y con el compromiso activo de todos los niveles del sistema.

Se destaca como experiencia replicable el modelo chileno del PIE, por su coherencia entre normativa, financiamiento y acompañamiento técnico. Su adaptación al contexto ecuatoriano requeriría fortalecer la formación docente especializada, incorporar profesionales de apoyo en cada circuito escolar y desarrollar instrumentos de evaluación que midan no solo resultados académicos, sino también indicadores de participación, bienestar y permanencia (UNESCO, 2023; Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). Finalmente, es imperativo que las políticas educativas proyecten la inclusión de herramientas avanzadas, ya que la IA ofrece importantes retos y oportunidades para optimizar y personalizar la educación inclusiva (Uyaguari-Cuenca et al., 2025).

**Tabla 1**  
*Comparación de estrategias pedagógicas inclusivas en países latinoamericanos*

| País     | Marco normativo      | Estrategias aplicadas                                                                                   | Logros identificados                                   | Desafíos persistentes                                                              |
|----------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Ecuador  | LOEI (Art. 47)       | Guías de inclusión del Ministerio de Educación<br>Adaptaciones curriculares parciales                   | Declaración normativa alineada con derechos humanos    | Baja inversión (0.3% del presupuesto)<br>Escasa formación docente especializada    |
| Colombia | Decreto 1421 de 2017 | Formación a más de 38.000 docentes (2020–2023).<br>Enfoque territorializado<br>Apoyo interdisciplinario | Mayor cobertura en zonas rurales<br>Currículo adaptado | Dificultades metodológicas en aula<br>Falta de equipos técnicos en zonas dispersas |

|        |                                                    |                                                               |                                               |                                                  |
|--------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| México | Programa Nacional de Inclusión y Equidad Educativa | Red de Unidades USAER                                         |                                               |                                                  |
|        |                                                    | Programa Nacional de Convivencia Escolar                      | Mejora en clima escolar                       | Solo 28% de escuelas con acceso efectivo a USAER |
|        |                                                    | Adaptaciones con tecnología educativa                         | Incorporación de TIC en inclusión             | Brecha de rendimiento PISA                       |
| Chile  | Programas de Integración Escolar (PIE)             | Trabajo colaborativo entre docentes regulares y diferenciales | Aumento de la retención escolar               | Necesidad de mayor formación inicial             |
|        |                                                    | Financiamiento adicional                                      | Mejora en competencias lectoras y matemáticas | Dependencia del financiamiento estatal           |
|        |                                                    | Evaluación sistemática de resultados                          |                                               |                                                  |

La tabla presenta una comparación entre los enfoques y resultados de las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas en varios países latinoamericanos, destacando las diferencias clave en términos de normativas, logros y desafíos persistentes. Ecuador, aunque cuenta con una base normativa en la LOEI, enfrenta serias limitaciones debido a la escasa inversión en recursos y la falta de apoyo especializado en las aulas. En contraste, países como Colombia y Chile han logrado avances importantes gracias a políticas públicas más robustas, como la capacitación docente y el trabajo intersectorial, aunque aún enfrentan retos en la adaptación metodológica y la cobertura en zonas rurales.

## Conclusiones

A pesar de los avances logrados en el ámbito regulatorio en Ecuador, como lo demuestra la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), los resultados de este análisis muestran que la ejecución de políticas inclusivas aún es insuficiente. Aunque la legislación establece lineamientos para lograr una educación inclusiva, existen obstáculos prácticos, como la carencia de personal especializado, incluidos psicólogos y maestros de apoyo, junto con una falta de materiales adaptados, que dificultan la aplicación efectiva de las estrategias educativas inclusivas. Además, la escasez de recursos financieros destinados a la inclusión escolar también juega un papel en la imposibilidad de implementar estas estrategias de manera sostenible en las instituciones educativas, sobre todo en áreas rurales y con alta vulnerabilidad.

Por otro lado, los estudios comparativos con otros países de América Latina, como Colombia y Chile, indican que estos países han conseguido avances más destacados en la adopción de estrategias inclusivas. En Colombia, por ejemplo, el Decreto 1421 del año 2017 ha permitido capacitar a más de 38,000 profesores en temas relacionados con la inclusión educativa, lo que ha beneficiado la equidad en la educación en el país. En el caso de Chile, se ha puesto en marcha el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual ha demostrado ser efectivo para mejorar el rendimiento académico y disminuir la deserción escolar.

El estudio también señala que la inclusión educativa no debe depender únicamente de la voluntad de la normativa. Es esencial realizar una transformación pedagógica profunda que no solo incluya la modificación de los marcos legales, sino también la provisión de recursos apropiados y la formación continua de los educadores. Las estrategias pedagógicas inclusivas requieren atención individualizada a la variedad de estudiantes, lo que exige un enfoque integral que contemple la adaptación del currículo, el uso de tecnologías inclusivas y la creación de espacios de aprendizaje que faciliten la participación activa de todos los alumnos, sin importar sus necesidades educativas especiales (NEE).

Por lo tanto, se sugiere que Ecuador desarrolle una estrategia más sólida que integre de manera eficaz las políticas educativas inclusivas junto con personal capacitado y recursos apropiados. También es fundamental establecer equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas y crear un sistema de evaluación que permita monitorear continuamente la efectividad de las políticas y prácticas inclusivas. La formación permanente de los docentes, especialmente en metodologías inclusivas, es esencial para asegurar que las estrategias educativas respondan adecuadamente a la diversidad de los alumnos y contribuyan a una educación más justa y accesible para todos.

Finalmente, este análisis confirma que la educación inclusiva no solo facilita el acceso a la enseñanza, sino que también tiene un efecto positivo en el desempeño académico de los alumnos con NEE. Las metodologías inclusivas fomentan un entorno educativo más justo, disminuyendo las disparidades y alentando la participación activa de los estudiantes en todos los ámbitos de su aprendizaje. Por ende, poner en práctica políticas inclusivas

debería ser considerado un compromiso sostenido que involucra a las autoridades educativas, los docentes y las comunidades en su conjunto, con la finalidad de asegurar una educación de calidad para todos.

## Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arroyave Palacio, M. M. (2025). Desafíos transformadores en la educación inclusiva: algunas consideraciones desde la perspectiva crítica y la interseccionalidad. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 8(1), 90–109. <https://doi.org/10.46954/revistages.v8i1.161>
- Capp, M. J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706–720. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- Cobos Valarezo, E. A., & Guerra Iglesias, S. (2025). Didactic strategies for the inclusion of students with learning difficulties in physical education classes. *MENTOR Journal of Educational and Sports Research*, 4(12), 312–338. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10631>
- Disability Rights California. (2023). ¿Cuál es la respuesta al modelo de intervención (RTI) y qué rol juega al momento de determinar si un estudiante tiene una discapacidad específica de aprendizaje? SERR Manual. <https://serr.disabilityrightsca.org/sp/serr-manual/capitulo-3-informacion-sobre-los-criterios-de-elegibilidad/3-15-cual-es-la-respuesta-al-modelo-de-intervencion-rti-y-que-rol-juega-al-momento-de-determinar-si-mi-hijo-tiene-una-discapacidad-especifica-de-aprendizaje/>
- Figueiredo Canivete, C. J., García Reyes, O., & Conill Armenteros, J. A. (2022). La intersectorialidad: Un desafío para la atención educativa a la diversidad escolar en Mozambique. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 742–758. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2874>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- García Lascano, M. A., Masabanda Tiviano, M. B., Toro Briones, G. A., Jimenez Serrano, M. A., Quijije Delgado, S. I., & Mero Chinga, E. E. (2025). El diseño universal para el aprendizaje como herramienta pedagógica en la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 8969–9003. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.18530](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18530)
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Estadísticas de educación y discapacidad en Ecuador*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Educación inclusiva: Marco normativo y estrategias*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Informe nacional sobre inclusión educativa*. Gobierno del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/05/Informe-narrativo-Rendicion-Cuentas-MINEDUC-2022-preliminar.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad* (Decreto No. 1421). *Diario Oficial*. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-381928.html>
- Molina, J. A. (2023). Determinantes de la efectividad de la implementación de las políticas públicas: Una aproximación analítica. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 8(15). <https://doi.org/10.35305/prcs.v8i15.712>
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168–193. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Navarro, J. A., & Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(2), 132–145. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>



- Oviedo Ortiz, K. M., & Vargas Veliz, S. R. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas en el aula: aportes conceptuales para la atención a la diversidad en el subnivel medio de educación básica. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 915–937. <https://doi.org/10.70577/ASCE/915.937/2025>
- Riera, G., Segué, T., Lago, J. R. (2022). Cooperative learning for cohesion, inclusion, and equity at school and in the classroom. En Collet, J., Naranjo, M., Soldevila-Pérez, J. (eds.) *Global inclusive education. Inclusive learning and educational equity*, Vol. 8. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_3)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Informe de labores 2022: Inclusión y equidad en la educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*.
- Spandagou, I. (2020). Inclusive education: Principles and practice. En *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2541-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2541-4_4)
- UNESCO. (2023a). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>
- UNESCO. (2023b). *Informe regional sobre inclusión educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO. (2023c). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>
- Universidad San Marcos. (2021). *El currículo escolar y atención a la diversidad*. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/1598/LEC%20EDU%200011%202021.pdf?sequence=1>
- Uyaguari-Cuenca, Y. P., Pacheco-Chasipanta, V. F., Suarez-Laurido, C. A., & Contreras-Loor, K. M. (2025). Transformaciones pedagógicas en la era de la inteligencia artificial: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS*, 5(10). <https://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/701/1146>
- Vélez Ajila, L. E., Rodríguez Vera, G. J., Falconí Asanza, A. V., & Castillo Montúfar, C. R. (2024). La formación docente para la promoción de la educación inclusiva en la Universidad Nacional de Educación. *Reincisol.*, 3(6), 3277–3292. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)3277-3292](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3277-3292)
- Yautibug, A. P. (2023). *El aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas en el décimo año de educación general básica en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Jaime Roldós Aguilera” de Comunidad Valle de Colta Monjas y provincia de Chimborazo, durante el periodo lectivo 2022–2023* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. UPS DSpace. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/27155/1/UPS-CT011255.pdf>