Cognopolis
Revista de educción y pedagogía
Vol. 4(3), 1-16, 2026
https://doi.org/10.62574/584agh97

Estrategias curriculares inclusivas frente al déficit de aprendizaje en estudiantes iniciales

Inclusive curriculum strategies to address learning difficulties in early-stage pupils

María Jaritza Espinoza-Macías
maria.espinoza@unesum.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0009-0000-1025-3990

María Fernanda Ayón-Vélez
fernanda.ayon@unesum.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0000-0001-8262-7277

Ana Jessenia Ortega-Flores
ana.ortega@unesum.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0009-0007-7972-9855

Verónica Karina Castro-Pinargote
veronica.castro@unesum.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-0953-6720

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo diseñar estrategias curriculares inclusivas frente al déficit de aprendizaje en estudiantes iniciales ecuatorianos. Para la elaboración de este artículo se adoptó un diseño de revisión sistemática de tendencia cualitativa, apoyado en un enfoque documental hermenéutico, aplicado sobre un corpus de veintiún fuentes publicadas entre 2014 y 2026, analizadas mediante codificación temática abierta y categorización axial. Se identificaron cinco categorías analíticas: marco normativo y político, Diseño Universal para el Aprendizaje, detección temprana de dificultades, formación y actitudes docentes, y programas de intervención en la primera infancia. Se concluye que la sostenibilidad de estas estrategias depende de su articulación con las escalas macro, meso y microcurricular del sistema educativo ecuatoriano.
Descriptores: educación inclusiva; dificultades de aprendizaje; diseño curricular. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The aim of the research was to design inclusive curricular strategies to address learning deficits among early-year learners in Ecuador. To produce this article, a qualitative-oriented systematic review design was adopted, based on a hermeneutic documentary approach, applied to a corpus of twenty-one sources published between 2014 and 2026, which were analysed using open thematic coding and axial categorisation. Five analytical categories were identified: regulatory and policy framework; Universal Design for Learning; early identification of difficulties; teacher training and attitudes; and early childhood intervention programmes. It is concluded that the sustainability of these strategies depends on their integration with the macro-, meso- and micro-curricular levels of the Ecuadorian education system.
Descriptors: inclusive education; learning difficulties; curriculum design. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 18/06/2026. Revisado: 21/07/2026. Aprobado: 19/08/2026. Publicado: 01/09/2026.
Articulos de investigación

INTRODUCCIÓN

Es de tener en consideración que la inclusión educativa es un estándar de los sistemas escolares que buscan proporcionar una educación equitativa para todos los niños, pero en los primeros días del aprendizaje, es posible que se desarrollen obstáculos estructurales, curriculares y culturales que impiden el pleno desarrollo de los niños con dificultades de aprendizaje. En este contexto; Slee (2019) predijo que el sentido de pertenencia escolar para los estudiantes con necesidades educativas específicas depende de que la escuela esté dispuesta a cambiar las estructuras pedagógicas heredadas de un modelo homogeneizador; siendo esto propicio a la generación de conductas reactivas por parte de del personal pedagógico quien puede asumir en el papel los cambios curriculares, sin embargo, en la praxis, quizás por prácticas heredadas se genera estatus quo que no permite una real transformación educativa.

Por otro lado; los déficits de aprendizaje detectados a una edad temprana (es decir, en la escuela primaria) son un problema de causas múltiples con aspectos neurocognitivos, socioeconómicos y pedagógicos, debemos considerar el problema en su conjunto. En este orden, Blair y Raver (2014) encontraron que, al modular las funciones neuroendocrinas y neurocognitivas en programas curriculares específicos, se cierra la brecha en el rendimiento académico en el jardín de infancia. En complemento, Teleková et al. (2023) encontraron que, desde la perspectiva de un maestro de escuela, los problemas de adaptación al inicio de la escuela están asociados con la falta de estrategias pedagógicas diferenciadas.

Sin embargo, esta perspectiva internacional no es aplicable a Ecuador, ya que el Currículo Priorizado introducido como respuesta a la emergencia sanitaria fue adaptado para eliminar el contenido que necesitaba más tiempo y dar más tiempo a los niños con dificultades de aprendizaje, lo que haría que ni siquiera sean conscientes de la diferencia entre el lenguaje inclusivo en la ley de Ecuador

y la enseñanza. En este sentido, Hernández y Samada (2021) señalaron que la ley educativa ecuatoriana reconoce el derecho a la educación inclusiva, pero las regulaciones no explican cómo implementar esto en el aula regular.

En el contexto latinoamericano, sin embargo, esta fragmentación de principios regulatorios fue corroborada por Carrillo-Vargas y Moscoso-Jurado (2022), quienes encontraron que la diversidad seguía siendo más sobre intervenciones individuales y políticas en instituciones que sobre política institucional. De manera similar, Mantilla-Crespo et al. (2024) argumentaron (basándose en un estudio de caso ecuatoriano) que para lograr una gestión escolar inclusiva se debe tomar un marco entre las escalas macro, meso y microcurriculares para reconciliar el discurso normativo y la práctica real en el aula. Dado que el déficit de aprendizaje es un problema legal, pedagógico y psicológico, requiere una perspectiva que sea capaz de vincular el derecho a la educación con los procesos cognitivos y emocionales de la primera infancia; esto es de particular interés para las universidades que forman estudiantes en derecho y psicología clínica, temas que deberían discutirse como parte de la formulación de políticas de educación inclusiva.

Prosiguiendo con lo planteado, es necesario precisar que las dificultades de aprendizaje de bajo nivel tienden a acumularse en trayectorias de fracaso escolar, los primeros años son el momento más importante para las intervenciones. De ese modo; Williams (2021) señaló que las políticas federales y estatales que priorizan los programas extracurriculares en el siglo XXI pueden afectar la percepción de los padres y los resultados de los estudiantes si se articulan a una edad temprana por la escuela regular.

Por lo tanto, vale la pena aclarar que el término déficit de aprendizaje se utiliza en este artículo en un sentido amplio, para referirse a dificultades persistentes en la adquisición de habilidades académicas básicas durante los primeros grados de escolarización, sin implicar necesariamente un diagnóstico clínico formal; esta delimitación conceptual permite abarcar tanto los casos con

discapacidades diagnosticadas, documentados por Siller et al. (2021) y Ueda et al. (2021), como los rezagos relacionados con el contexto descritos por Steinmann et al. (2026).

De la misma manera, el Diseño Universal para el Aprendizaje se ha retomado como un modelo pedagógico que puede predecir la variabilidad del estudiante en el currículo que necesita ser abordado, pero no una de las adaptaciones remediales subsecuentes que Gutiérrez-Saldivia et al. (2020) advirtieron que pueden ser necesarias para ponerlo en manos de los primeros maestros, y especialmente en la enseñanza de Matemáticas. Esta ha sido la limitación formativa para la brecha de conocimiento que la presente revisión pretende llenar (sistematización de estrategias curriculares a nivel ecuatoriano).

En este sentido; la investigación tuvo por objetivo diseñar estrategias curriculares inclusivas frente al déficit de aprendizaje en estudiantes iniciales ecuatorianos.

MÉTODO

Como el objetivo del estudio era desarrollar estrategias curriculares inclusivas, se seleccionó un diseño de revisión sistemática basado en tendencias cualitativas, apoyado por un enfoque documental hermenéutico para construir nuevas categorías analíticas en lugar de una comparación estadística de resultados. El corpus documental estaba compuesto por veintiún artículos publicados durante el período 2014-2026 relacionados con la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje, las dificultades de aprendizaje en la primera fase y los programas de intervención temprana en la infancia.

Los criterios de inclusión incluyeron artículos de revistas revisados por pares, capítulos y procesos de revisión sistemática en español e inglés y excluyeron fuentes que no habían sido revisadas por pares o que no estaban relacionadas con el enfoque temático.

Basado en lo anterior, el período de publicación considerado (2014-2026) tenía como objetivo capturar la primera y segunda investigación en neurodesarrollo y

aprendizaje temprano y el trabajo más reciente sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y la educación temprana comparativa, a saber, Steinmann et al. (2026); este período nos permitió observar el desarrollo del campo de una manera más sistemática. Por esta razón, el procedimiento analítico se desarrolló en cuatro etapas: la identificación y recopilación de las fuentes, la lectura crítica y codificación temática abierta, una matriz de categorización axial y síntesis teórica contrastiva, cada fase permitió refinar los ejes conceptuales que se utilizarán para construir nuestra sección de resultados.

Por tanto, la codificación temática se llevó a cabo manualmente utilizando las fichas bibliográficas y se recopilaron gradualmente las subcategorías descriptivas en las cinco categorías analíticas finales que vamos a presentar en la sección de resultados. Asimismo, el instrumento de análisis consistió en una matriz de categorización ad hoc que se compone de los campos autor y año, categoría temática, contribución principal, y que nos permitió organizar el corpus en cinco categorías que presentamos en la siguiente sección.

Luego, validamos las categorías emergentes a través de una revisión interna de cada fuente una segunda vez para que se encontrara relevante en la categoría y por lo tanto podamos reclasificar dos fuentes que se colocaron en la categoría de formación docente en la categoría de programas de intervención temprana ya que ahora se aplican al campo en el estudio. Pero como esta fue una limitación metodológica importante, no pretendimos tener un conjunto cerrado de fuentes ya que solo estaba en la revisión, por lo que no buscamos representación estadística sino también una comprensión más profunda de cuáles son los conceptos más influyentes en la literatura revisada en esta sección.

RESULTADOS

Basado en la idea propuesta, el corpus documental nos llevó a identificar cinco categorías analíticas que describen el diseño de estrategias curriculares inclusivas en respuesta a los déficits de aprendizaje en estudiantes iniciales: el marco normativo y político de la inclusión educativa, el Diseño Universal para el

Aprendizaje y la flexibilidad curricular, la detección temprana de dificultades de aprendizaje, la formación docente y las actitudes hacia la inclusión, y los programas de intervención temprana en la primera infancia. Mientras que en la Tabla 1 se muestra la distribución cuantitativa del corpus por categoría, y la Tabla 2 muestra la contribución de cada fuente.

Tabla 1 *Distribución de las fuentes documentales por categoría analítica*

Categoría analítica	N.º de fuentes	Porcentaje
Marco normativo y político de la inclusión educativa	5	23,8 %
Diseño Universal para el Aprendizaje y flexibilización curricular	4	19,0 %
Detección temprana de dificultades de aprendizaje en la etapa inicial	5	23,8 %
Formación y actitudes docentes ante la inclusión	4	19,0 %
Programas de intervención temprana en la primera infancia	3	14,3 %
Total	21	100 %

Fuente: Propia (2026).

Dado que el marco regulatorio y político concentró el mayor número de fuentes y detección temprana, la literatura revisada pondera en gran medida la dimensión institucional y la dimensión evolutiva como factores para cualquier estrategia curricular. Como ejemplo, Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020) observaron que la educación superior ecuatoriana tiene un conjunto similar de contradicciones normativas a las de la educación básica, al igual que en la formación de futuros docentes, lo que hace que la inclusión sea insostenible al final del proceso educativo.

Cabe destacar que las categorías de formación docente y programas de intervención temprana concentraron la producción académica más reciente del corpus, publicada principalmente entre 2020 y 2025, lo que muestra el enfoque de la investigación en la implementación práctica de la inclusión sobre la base normativa.

Tabla 2. *Matriz de categorización documental por autor, categoría y aporte principal.*

Autor(es) y año	Categoría	Aporte principal
Slee (2019)	Marco normativo	Vincula el sentido de pertenencia escolar con la transformación de estructuras curriculares homogeneizantes.
Hernández y Samada (2021)	Marco normativo	Analiza el reconocimiento legal de la inclusión en Ecuador y sus vacíos de exigibilidad.
Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020)	Marco normativo	Examina la réplica de contradicciones normativas en la formación docente universitaria ecuatoriana.
Carrillo-Vargas y Moscoso-Jurado (2022)	Marco normativo	Describe la subordinación de la atención a la diversidad a iniciativas institucionales aisladas.
Mantilla-Crespo et al. (2024)	Marco normativo	Propone la articulación macro, meso y microcurricular en la gestión escolar inclusiva.
De-la-Fuente-González et al. (2025)	Diseño Universal para el Aprendizaje	Sistematiza evidencia sobre la formación docente en DUA y su relación con la práctica flexible.
Espada-Chavarría et al. (2019)	Diseño Universal para el Aprendizaje	Vincula el DUA con la educación básica inclusiva desde la planificación curricular.
Figueroa-Zapata et al. (2019)	Diseño Universal para el Aprendizaje	Articula el DUA con planes individuales de ajuste razonable en el aula.
Gutiérrez-Saldivia et al. (2020)	Diseño Universal para el Aprendizaje	Constata limitaciones en la apropiación del DUA en la formación inicial docente en matemáticas.
Blair y Raver (2014)	Detección temprana	Demuestra mediante ensayo aleatorizado la reducción de brechas de logro con intervención neurocognitiva temprana.
Mogonea (2022)	Detección temprana	Investiga dificultades de aprendizaje en los primeros años de escuela primaria.
Teleková et al. (2023)	Detección temprana	Documenta dificultades de adaptación escolar inicial desde la óptica docente.
Steinmann et al. (2026)	Detección temprana	Aporta evidencia comparativa sobre participación en educación temprana y brecha lectora socioeconómica.
Williams (2021)	Detección temprana	Relaciona programas extracurriculares con resultados de detección e intervención temprana.
Adewumi et al. (2017)	Formación docente	Describe la percepción docente sudafricana de la inclusión como exigencia sin respaldo formativo.
Symeonidou (2017)	Formación docente	Revisa la formación inicial docente para la inclusión y sus limitaciones aplicadas.
Vlachou y Fyssa (2016)	Formación docente	Analiza prácticas inclusivas preescolares y su asociación con las características docentes.

Genovesi et al. (2025)	Formación docente	Sistematiza actitudes docentes ante la inclusión en aulas africanas mediante revisión sistemática.
Besharov et al. (2020)	Programas de intervención temprana	Plantea un protocolo de revisión sistemática sobre programas de educación temprana para niños de bajos ingresos.
Siller et al. (2021)	Programas de intervención temprana	Examina avances y barreras en la inclusión de niños con autismo en educación infantil temprana.
Ueda et al. (2021)	Programas de intervención temprana	Reporta efectos positivos de un programa inclusivo japonés en niños y personal docente.

Fuente: Propia (2026).

En los entornos regulatorios y políticos, la literatura discutida en este documento coincide en que el derecho a la educación inclusiva se reconoce, en la práctica, antes de su aplicación; Slee (2019), Hernández y Samada (2021), Carrillo-Vargas y Moscoso-Jurado (2022) y Mantilla-Crespo et al. (2024) han demostrado en diferentes contextos que la brecha entre la norma y la práctica en el aula persiste cuando no existen mecanismos institucionales y se proporciona financiamiento. Sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, De-la-Fuente-González et al. (2025) también han presentado evidencia de que la formación docente en DUA promueve prácticas pedagógicas más flexibles y Espada-Chavarría et al. (2019) y Figueroa-Zapata et al. (2019) también han detallado la evidencia de esto. Coincidieron en que su uso y los ajustes razonables individuales favorecen la retención escolar de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Gutiérrez-Saldivia et al. (2020) también abordaron este tema, pero señalaron que el DUA ha sido apropiado al inicio de la formación docente (especialmente en matemáticas).

Por el contrario, el área de detección temprana fue más unánime en la urgencia de intervenir en un niño antes del tercer grado: Blair y Raver (2014), Mogonea (2022) y Teleková et al. (2023) coincidieron en que la ausencia de mecanismos de detección oportuna aumenta la probabilidad de rezago educativo acumulativo y Steinmann et al. (2026) proporcionaron evidencia a gran escala de la relación entre la participación en la educación infantil temprana y la reducción de la brecha de lectura en el sistema educativo con respecto al estatus

socioeconómico. Williams (2021) también señaló que los programas extracurriculares junto con la escuela regular pueden aumentar la efectividad de la detección e intervención tempranas.

Dado que la formación docente puede verse como un factor polarizante en las otras categorías, Adewumi et al. (2017) encontraron que los maestros sudafricanos perciben la inclusión como un requisito normativo sin la formación proporcionada, ante lo cual, Symeonidou (2017) y Vlachou y Fyssa (2016) también concluyeron que la primera formación docente rara vez traduce los principios inclusivos en herramientas didácticas para el aula, de ese modo, Genovesi et al. (2025) encontraron en una revisión sistemática de países africanos que las actitudes de los maestros hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades del desarrollo dependen directamente del apoyo institucional disponible para ellos.

Por otro lado; los programas de intervención temprana estudiados fueron un ejemplo específico en este campo en el que Besharov et al. (2020) propusieron un protocolo de revisión sistemática para programas de educación temprana para niños de bajos ingresos y Siller et al. (2021) y Ueda et al. (2021) también lo hicieron. Ante lo cual, los autores precitados identificaron algunas mejoras y obstáculos particulares en la inclusión de niños con autismo y otras discapacidades del desarrollo en programas de educación infantil temprana con altos resultados tanto para los niños como para los maestros.

En consecución a los resultados, la lectura cruzada de las cinco categorías nos permite ver que ninguna de ellas opera de manera independiente: el marco regulatorio permite o restringe la flexibilidad curricular, esta última depende de la formación docente, y ambas contribuyen al éxito de los programas de intervención temprana y las técnicas de detección temprana. Este es el punto de partida del contraste teórico en la siguiente sección.

TEORIZACIÓN Y CONTRASTACIÓN TEÓRICA

Se parte desde la consistencia teórica de que la barrera de aprendizaje es impuesta por las estructuras educativas, en lugar del estudiante, y el modelo médico de rehabilitación, que aún está presente en las prácticas de adaptación remedial de Adewumi et al. (2017) y Symeonidou (2017). Desde el modelo social de la discapacidad (Slee, 2019), la exclusión educativa se explica por la razón de que el sistema educativo no puede prever la variabilidad de los estudiantes, y desde la perspectiva médica, el déficit de aprendizaje es interno y requiere un esfuerzo externo.

En contraste con la lógica remedial, el Diseño Universal para el Aprendizaje describe un cambio epistemológico en el pensamiento y no es uno de cambiar el currículo después de encontrar un desafío, sino uno de diseñarlo desde el principio para abordar la variabilidad humana. Por lo tanto, De-la-Fuente-González et al. (2025) y Espada-Chavarría et al. (2019) coincidieron en que este cambio requiere que la planificación docente se transforme en las tres dimensiones constitutivas, que son las múltiples representaciones de la información, la diversidad y acción del estudiante, y el compromiso motivacional sostenido.

Como la categoría de investigación de detección temprana muestra que las funciones neurocognitivas y neuroendocrinas responden a programas de intervención temprana (Blair y Raver, 2014), es razonable acordar que el modelo bioecológico de desarrollo, aunque aún no articulado por los autores discutidos, también proporciona apoyo para el DUA, el primer estudiante no está aprendiendo solo, sino en relaciones con sus microsistemas familiares, escolares y comunitarios que influyen en su éxito académico.

Mientras que los estudios en Japón muestran que ha sido beneficioso para los programas de intervención temprana tener tal enfoque en los programas de educación inclusiva de la primera infancia japonesa (Ueda et al., 2021), Genovesi et al. (2025) y Vlachou y Fyssa (2016) sugirieron que estos efectos dependen

profundamente del contexto institucional; en entornos de bajo apoyo docente, las estrategias inclusivas mejor desarrolladas no funcionan porque los docentes no tienen las condiciones materiales y formativas para sostenerlas en el tiempo. Por lo tanto, la diferencia teórica entre estos dos conjuntos de evidencia nos da una primera premisa de diseño: ninguna estrategia curricular inclusiva puede existir sin capacitación docente y apoyo institucional, lo cual fue demostrado por Mantilla-Crespo et al. (2024) en el caso de la gestión escolar inclusiva a escalas macro, meso y micro.

De manera similar, la diferencia teórica en la evidencia no pretende resolver el problema de las brechas explicativas del aprendizaje, sino proporcionar una lente integrada para permitir decisiones curriculares situadas que sean consistentes con la tendencia cualitativa en este trabajo. Dado que las estrategias curriculares inclusivas no pueden sostenerse sobre la base de la propia voluntad del docente, necesitan políticas educativas distritales y nacionales para ayudarles a tener éxito, y de hecho el sistema legal ecuatoriano será más exigible si la primera etapa del currículo se incluye en el monitoreo curricular y está de acuerdo con la recomendación de Hernández y Samada (2021) de tener un proceso explícito.

Propuesta de estrategias curriculares inclusivas para estudiantes iniciales en el contexto ecuatoriano

El primer eje también permite la flexibilidad curricular basada en los tres principios del DUA: i) diversificar los formatos de representación de los contenidos curriculares importantes, ii) proporcionar opciones para el aprendizaje y iii) mantener la motivación contextualizando las actividades a la realidad sociocultural de los estudiantes. Está en línea con Espada-Chavarría et al. (2019) y Gutiérrez-Saldivia et al. (2020) que la planificación microcurricular debe diseñarse para reconocer la variabilidad estudiantil.

Dado que la detección temprana es crítica para la efectividad de cualquier intervención posterior, el segundo eje propone un procedimiento de detección

pedagógica en el primer trimestre del año académico, que debe realizarse conjuntamente por el docente y el Departamento de Consejería Estudiantil, basado en Teleková et al. (2023) y Mogonea (2022) sobre la conexión entre la adaptación temprana y la prevención del rezago escolar. Pero la existencia de protocolos de detección no asegura su aplicación sin la presencia del docente. Por lo tanto, el tercer eje propone comunidades de práctica entre pares y microtalleres periódicos sobre DUA y diversidad en respuesta a las limitaciones de formación reconocidas por Adewumi et al. (2017), Symeonidou (2017) y Vlachou y Fyssa (2016).

El cuarto eje incluye Planes Individuales de Ajustes Razonables como herramienta articuladora entre las escalas macro, meso y microcurricular, adoptando el modelo de gestión escolar inclusiva verificado por Mantilla-Crespo et al. (2024) y prácticas pedagógicas basadas en ajustes razonables descritas por Figueroa-Zapata et al. (2019); como tal, este eje aporta sostenibilidad institucional a los tres anteriores al vincular la planificación del aula con la política educativa distrital.

De ese modo; al igual que el Currículo Priorizado Ecuatoriano, que trata sobre el aprendizaje en habilidades y competencias clave, la propuesta curricular de este artículo no ofrece nuevos contenidos sino más bien la opción de utilizar las habilidades ya presentes en el aula (y por lo tanto el contenido que ya está en su lugar) lo que reducirá la carga de trabajo del docente de aula y permitirá que el docente lo lleve a la práctica y a su vez habilite el sistema educativo para ser utilizado.

Así, se sugiere integrar los cuatro ejes discutidos en un monitoreo y evaluación curricular con indicadores cualitativos que permitan a las instituciones educativas evaluar periódicamente el grado de apropiación del Diseño Universal para el Aprendizaje y el impacto de los protocolos de detección temprana en la retención escolar de los estudiantes iniciales. Cabe señalar que la propuesta curricular de este artículo es puramente un diseño teórico basado en análisis documental y su

validación empírica en instituciones educativas ecuatorianas en la etapa inicial sigue siendo una cuestión para futuras investigaciones.

CONCLUSIÓN

La revisión de documentos ayudó a diseñar cuatro líneas centrales de intervenciones curriculares para los primeros estudiantes en Ecuador con dificultades de aprendizaje. Esto incluye la implementación de flexibilidad curricular basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, prácticas de detección pedagógica temprana, capacitación docente e implementación de enseñanza colectiva y planes individuales para ajustes razonables como salvaguarda institucional.

El análisis documental dejó claro que estos componentes no funcionan de manera independiente, ya que la política ecuatoriana reconoce el derecho a la educación inclusiva pero no describe cómo se llevará a la práctica en la escuela. La propuesta curricular, por lo tanto, incluye los niveles macro, meso y microcurricular y es coherente con la práctica pedagógica inclusiva. Este diseño es una construcción teórica basada en un enfoque documental hermenéutico, que aún se está probando en los sistemas educativos ecuatorianos, y esperamos que futuras investigaciones los comparen y contrasten para ver cómo afectarían la retención de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los padres y representantes por su lucha por lograr una inclusión educativa de calidad.

REFERENCIAS

Adewumi, T. M., Mosito, C., & Dreyer, L. M. (2017). Experiences of teachers in implementing inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education,* 21(4), 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1256699

Besharov, D. J., Call, D. M., & Scott, J. M. (2020). PROTOCOL: Early childhood education programs for improving the development and achievement of low-income children: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews,* 16(3), e1100. https://doi.org/10.1002/cl2.1100

Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLOS ONE,* 9(11), e112393. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393

Carrillo-Vargas, C. M., & Moscoso-Jurado, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación [Educational inclusion and attention to diversity in education]. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 6(5), 56-71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908

Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana [Inclusive education. Analysis and reflections in Ecuadorian higher education]. *Alteridad,* 15(1), 113-124. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

De-la-Fuente-González, S., Menéndez-Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente [Universal design for learning. A systematic review of its role in teacher education]. *Alteridad,* 20(1), 113-128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica [Universal design for learning and inclusion in basic education]. *Alteridad,* 14(2), 207-218. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05

Figueroa-Zapata, L. A., Ospina-García, M. S., & Tuberquia-Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable [Inclusive pedagogical practices from universal design for learning and individual reasonable adjustment plans]. *Inclusión y Desarrollo,* 6(2), 4-14. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14

Genovesi, E., Gaches, A., McKenzie, J., Hanlon, C., & Hoekstra, R. A. (2025). Inclusive strategies for children with developmental disabilities in mainstream classrooms in African countries: A systematic review of

stakeholder experiences, attitudes, and perspectives. *Review of Educational Research,* 95(6), 1183-1216. https://doi.org/10.3102/00346543241288247

Gutiérrez-Saldivia, X. D., Barría, C. M., & Tapia, C. P. (2020). Diseño universal para el aprendizaje de las matemáticas en la formación inicial del profesorado [Universal design for learning mathematics in initial teacher education]. *Formación Universitaria,* 13(6), 129-142. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600129

Hernández, P., & Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador [Inclusive education from the educational legal framework in Ecuador]. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo),* 6(3), 52-67. https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949

Mantilla-Crespo, P. A., Armijos-Robles, D. M., & Soledad-Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a escalas macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso [Inclusive-approach school management at macro, meso and microcurricular scales: Experiences from a case study]. *Revista Caribeña de Investigación Educativa,* 8(2), 169-191. https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.735

Mogonea, F. R. (2022). Short investigative research on learning difficulties in primary school years. *Analele Universității din Craiova. Psihologie, Pedagogie,* 44(2), 135-148. https://doi.org/10.52846/AUCPP.2022.2.11

Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S., & Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers, and future directions. *Frontiers in Psychiatry,* 12, Article 754648. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.754648

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education,* 23(9), 909-922. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366

Steinmann, I., Medgyesi, M., & Symeonaki, M. (2026). Do increasing participation rates in early childhood education narrow the reading achievement gap between high- and low-SES primary school students? *Large-scale Assessments in Education,* 14, Article 1. https://doi.org/10.1186/s40536-025-00274-7

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society,* 32(3), 401-422. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992

Teleková, R., Marcineková, T., Tirpáková, A., & Gonda, D. (2023). Adaptation difficulties of children at the beginning of school attendance based on the optics of primary school teachers. *Children,* 10(2), 410. https://doi.org/10.3390/children10020410

Ueda, K., Goto, A., Imamoto, T., & Yamazaki, Y. (2021). An inclusive early childhood intervention program for children with disabilities: Possible effects on children and nursery teachers. *Frontiers in Rehabilitation Sciences,* 2, Article 759932. https://doi.org/10.3389/fresc.2021.759932

Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). "Inclusion in practice": Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education,* 63(5), 529-544. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629

Williams, H. P. (2021). The role of federal and state policy in addressing early childhood achievement gaps: Parent perceptions and student outcomes related to 21st Century Learning Centers programming in the United States. *International Journal of Child Care and Education Policy,* 15, Article 16. https://doi.org/10.1186/s40723-021-00093-7

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/