

Periodicidad trimestral, Volumen 3, Numero 1, Años (2026), Pág. 680 - 715

**Estrategias didácticas para fomentar un ambiente de aprendizaje
inclusivo en estudiantes con necesidades especiales**

**Didactic strategies to foster an inclusive learning environment for
students with special needs**

Autora

Jazmin Alexandra Morocho Guarango

<https://orcid.org/0009-0009-4452-0618>

jazmin.morochoguarango4537@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península De Santa Elena

Santa Elena - Ecuador

Dra. Karina Huiracocha Tutivén. PhD.

Docente Investigadora

<https://orcid.org/0000-0002-3445-5041>

mhuiracocha@upse.edu.ec

Universidad Estatal Península De Santa Elena

Santa Elena - Ecuador

Como citar:

Morocho Guarango, J. A. ., & Huiracocha Tutivén , D. K. . (2026). Estrategias didácticas para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo en estudiantes con necesidades especiales. *Prosperus*, 3(1), 680-715. <https://doi.org/10.63535/td08w207>

Fecha de recepción: 2026-01-05

Fecha de aceptación: 2026-02-02

Fecha de publicación: 2026-03-11



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Resumen

El objetivo es identificar estrategias didácticas para el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales educativas en niños y niñas de sexto de Educación Básica de la Unidad Educativa “Honorio Vega Larrea” de la ciudad de Cuenca, propuesto para fomentar acciones a favor de la diversidad, inclusión y, la igualdad de los estudiantes en las aulas de clases. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, no experimental y transversal, desarrollada mediante investigación de campo y bibliográfica para analizar las estrategias docentes en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas aplicada a los docentes y autoridad como técnica de recolección de datos. Los resultados fueron interpretados mediante análisis lexicométrico del corpus de entrevistas, organizado en siete categorías relacionadas con educación inclusiva. En los resultados de las entrevistas se evidenció que los docentes priorizan adaptaciones curriculares, trabajo cooperativo y uso de tecnología como estrategias para atender a estudiantes con NEE, destacando la flexibilización curricular para atender la inclusión educativa. Asimismo, las estrategias incluyen la enseñanza multisensorial propuestas para garantizar aprendizajes significativos en estudiantes con NEE. Además, se identificó que el proceso de diagnóstico depende en gran medida de instancias institucionales como el DECE y la familia, mientras que la cultura de empatía y respeto se promueve mediante dinámicas de interacción que fortalecen la inclusión y la participación dentro del aula. Se concluye que es necesario fortalecer la planificación, el acompañamiento institucional y el trabajo colaborativo para consolidar una inclusión educativa más integral y efectiva.

Palabras clave: Educación inclusiva; necesidades educativas especiales (NEE); estrategias didácticas; adaptaciones curriculares; aprendizaje cooperativo; inclusión educativa



Abstract

The objective is to identify didactic strategies for the learning of students with special educational needs in sixth-grade children at the "Honorio Vega Larrea" Educational Unit in the city of Cuenca, proposed to promote actions in favor of diversity, inclusion, and equality of students in the classroom. The research had a qualitative, descriptive, non-experimental, and cross-sectional approach, developed thru field and bibliographic research to analyze teaching strategies in addressing students with special educational needs (SEN). Semi-structured interviews were applied to teachers and authorities as a data collection technique. The results were interpreted thru leximetric analysis of the interview corpus, organized into seven categories related to inclusive education. In the interview results, it was evident that teachers prioritize curricular adaptations, cooperative work, and the use of technology as strategies to support students with special educational needs, highlighting curricular flexibility to address educational inclusion. Likewise, the strategies include multisensory teaching proposed to ensure meaningful learning for students with special educational needs. Additionally, it was identified that the diagnostic process largely depends on institutional instances such as the DECE and the family, while the culture of empathy and respect is promoted thru interaction dynamics that strengthen inclusion and participation within the classroom. It is concluded that it is necessary to strengthen planning, institutional support, and collaborative work to consolidate a more comprehensive and effective educational inclusion.

Keywords: Inclusive education; special educational needs (SEN); didactic strategies; curricular adaptations; cooperative learning; educational inclusion



Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura indica que en el ámbito de la educación es fundamental que las instituciones educativas, directivos, docentes y la comunidad contribuyan eficientemente en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente para establecer las bases cognitivas, emocional, social y cultural que inciden significativamente en su vida educativa y personal (UNESCO, 2025). Desde sus primeros años de vida, las personas construyen su identidad, fomentan las habilidades socioemocionales y aprenden a relacionarse con su entorno (Amador et al., 2023), por tanto, el proceso educativo debe desarrollarse en un ambiente seguro, respetuoso, equitativo y libre de cualquier forma de discriminación (Aguinda et al., 2023).

En este sentido, la inclusión educativa es un proceso transformador que permite atender a todos los educandos en un ambiente escolar que resalta la igualdad (Escarbajal, 2021), dejando de lado la marginalidad para dar paso a una educación cálida que aporta a sociedades democráticas con igualdad de oportunidades (Casa, 2022). Así lo refirma el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, la educación de calidad requiere de instituciones educativas seguras que favorezcan al cuidado socioemocional de los escolares, con docentes cualificados que fomenten el trabajo en equipo de manera pacífica (UNICEF, 2025).

Desde el punto de vista académico, la democratización efectiva de la educación tiene sus bases en la inclusión educativa con políticas que enmarcan holísticamente la convivencia en entornos pacíficos (Clavijo y Bautista, 2020). Es relevante que las escuelas actúen con justicia y equidad, respetando los derechos, al reconocer y valorar las diferencias individuales y necesidades educativas específicas (Estévez y León, 2025).

En este mismo orden, el Ministerio de Educación de Ecuador menciona que la educación inclusiva aborda de manera eficaz la diversidad desde el enfoque de las necesidades educativas especiales para generar participación activa en el proceso enseñanza aprendizaje y disminuir la exclusión educativa (MinEduc, 2021). La finalidad institucional es aceptar la diversidad, fomentar contenidos, estrategias y enfoques con una visión común de erradicar cualquier forma de discriminación (Jiménez et al., 2023).



Bajo este paradigma, las acciones afirmativas nacen desde la Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2008), en el Art. 26 expone concretamente del derecho de todos a recibir una educación inclusiva y social. En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021), en el Art. 2.2, indica que todos los pueblos y nacionalidades que enriquecen a los ecuatorianos brinda oportunidades de integrarse a todas las dimensiones, tanto en lo social, laboral, familiar y educativa.

Si bien en Ecuador se evidencian avances en la inclusión educativa, aún se requiere flexibilizar sus contenidos académicos a las Necesidades Educativas Especiales NEE de los estudiantes (MinEduc, 2021), de tal manera que respondan afirmativamente a la diversidad y romper el aislamiento en las escuelas (Casa, 2022). En particular, las Unidades Educativas Fiscales se enfrentan al reto de identificar las necesidades individuales psíquicas y, físicas (Cleri, 2020), partiendo del hecho que existe la problemática del limitado uso de estrategias didácticas para fomentar la cultura inclusiva con base en la empatía, respeto, solidaridad, trabajo entre pares y tolerancia a la diversidad (Saona et al., 2021). Además, se observa déficit en las adaptaciones curriculares, el trabajo conjunto con el equipo transdisciplinario y el escaso uso de la tecnología para atender la diversidad (Azorín y Ainscow, 2023), lo que puede generar situaciones de exclusión, desigualdad, discriminación o invisibilización en el aula de las diferentes instituciones educativas (Clavijo y Bautista, 2020).

Respecto a la relevancia teórica se justifica desde la realidad académica de la educación inclusiva y las estrategias didácticas aplicadas a estudiantes con NEE en las Unidades Educativas Fiscales que permite identificar y analizar la efectividad de metodologías (Expósito y Moreno, 2021), que plantean los docentes para abordar las dificultades de aprendizaje en este grupo (Mayorga et al., 2025), generando un marco teórico que pueden revisar otros investigadores, docentes y futuros profesionales, puesto que aborda las problemáticas que impactan en la vida de los estudiantes con NEE (Aranda et al., 2024).

Bajo este mismo marco, desde el enfoque metodológico la investigación permite conocer la realidad de la educación inclusiva y las estrategias didácticas aplicadas a estudiantes con NEE, en una de las Unidades Educativas Fiscales ecuatoriana (Casa, 2022), lo que identifica y analiza la efectividad de metodologías planteadas por los docentes para abordar las dificultades de aprendizaje inclusivo (Gutiérrez et al., 2023).



Objetivo general

Identificar estrategias didácticas para el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales educativas en niños y niñas de sexto de Educación Básica de la Unidad Educativa “Honorio Vega Larrea” de la ciudad de Cuenca.

Desarrollo

Teorías del Aprendizaje para los estudiantes con necesidades educativas especiales

En la actualidad, la educación inclusiva se ha consolidado como un elemento esencial en la educación mundial y en sistema educativo del Ecuador, con el objetivo de asegurar una educación de alta calidad para todos los estudiantes, sin importar sus particularidades y circunstancias (MinEduc, 2021). La fundamentación teórica para atender de manera eficiente y efectiva las NEE tiene sus bases en el constructivismo de (Vygotsky, 1978), considerando la relevancia de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo ZDP y la mediación social en el aprendizaje. En el caso de los estudiantes con capacidades diversas permite que el aprendizaje se construya a través de la interacción social este enfoque permite que los estudiantes puedan compensar o potenciar estas dificultades (Rosero, 2021).

En este marco, el enfoque constructivista, fortalece las acciones de la educación inclusiva, especialmente al sustentar la premisa que el estudiante construye activamente su aprendizaje a partir de la interacción social y la mediación pedagógica, postulados que forma parte de la teoría de Vygotsky (Hernández et al., 2021). Resulta relevante que, al planificar actividades centradas en la atención a los estudiantes con NEE se potencian las habilidades, capacidades y competencias que están vinculadas con la ZDP, lo que contribuye a gestionar el acompañamiento docente y el aprendizaje colaborativo (Vygotsky y Luria, 2007).

Desde la perspectiva educativa, la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas permite que los estudiantes participen de manera activa en el salón de clase, independientemente de su condición individual (Jiménez et al., 2023), lo que fortalece la aceptación a la diversidad, a los procesos de autonomía, autorregulación y sentido de pertenencia para una mejor gestión de un aprendizaje significativo, justo, democrático y equitativo (Amador et al., 2023).



Cabe resaltar que una de las teorías contemporáneas para atender las necesidades educativas especiales NEE, es el método Doman, en sus postulados académicos cuestiona a los modelos tradicionales de enseñanza, en el mismo expone que el hecho de centralizar la homogeneización del ritmo de aprender y las capacidades del estudiantado (Doman, 2023).

En este contexto de la investigación, el aprendizaje se concibe como el proceso que emerge de manera natural, temprano y está influenciado por la estimulación adecuada en la enseñanza (Aritio et al., 2021), reconociendo que el niño es un sujeto con potencial único de desarrollo y actúa independientemente de sus condiciones fisiológicas, cognitivas, físicas, sensoriales y/o motrices (Tapia, 2021). Desde este enfoque la educación requiere de entornos afectivos, con la participación de la familia y los docentes (Amador, et al., 2023), por tanto, enfatiza la importancia de la repetición significativa con el respeto por los tiempos individuales, que deben fortalecerse con la motivación, atención a sus necesidades y forma de aprender, convirtiéndose en elementos clave para una educación diversa (González et al., 2021).

En este marco, la transición al método Doman (2023), en los contextos de educación inclusiva, la sociedad transforma su forma de enseñar, convirtiendo a las prácticas pedagógicas en una oportunidad de desarrollo para todos. Al desplazar las limitaciones de los estudiantes se da paso al fortalecimiento de las competencias, habilidades y capacidades de manera sistemática (Castillero, 2026). El abordaje de las adaptaciones puntuales para niños con NEE propone una reorganización en el proceso educativo con base en la comprensión de la diversidad como un componente inherente al aula de clases (Mineduc, 2025). Por consiguiente, se debe considerar la aceptación de la diversidad áulica para eliminar barreras de discriminación en los entornos académicos (Muñoz y Peñalosa, 2000).

En el panorama educativo, el aprendizaje inclusivo se consolida cuando las estrategias metodológicas que enfatiza la importancia de la plasticidad cerebral, el aprendizaje multisensorial y el acompañamiento constante de familiares (Rivadeneira, 2022), generando beneficios para los estudiantes con NEE y la comunidad educativa, específicamente al fomentar una cultura pedagógica más empática, democrática, participativa, flexible y centrada en el desarrollo integral del ser humano (Cleri, 2020). Desde esta perspectiva, la inclusión requiere de diseño e implementación de políticas con enfoque multidisciplinar para lograr la integración



de todos los estudiantes en espacios equitativos que transiten hacia el logro de una dinámica de trabajo colaborativo entre pares (Mineduc, 2025).

Gestión del docente para atender las Necesidades Educativas Especiales en aulas inclusivas

La atención educativa a los estudiantes con NEE está en constante evolución, por ello es necesario que se establezcan nuevos paradigmas en la pedagogía con una resignificación profunda del rol docente, quien se convierte en el ejecutor de acciones para gestionar académicamente la diversidad en el aula (Guerra y Capote, 2022). Resulta relevante que el educador articule estrategias didácticas inclusivas en entornos caracterizados por una alta diversidad sociocultural, cognitiva y funcional (Estévez y León, 2025). Cabe señalar que, este enfoque reconoce que la inclusión en la educación con la participación activa del aprendiente (Azorín y Ainscow, 2023), materializando prácticas de enseñanza con aprendizaje significativo que reconozca la trayectoria individual de desarrollo cognitivo, sensorial y físico en el aula de clases (Amador et al., 2023).

En un sentido más particular, la gestión de la enseñanza a los estudiantes con NEE permite que el docente se convierte en la persona que transforma la enseñanza, fijando la potestad de mediar en el aprendizaje (Hernández y Reyes, 2021), valorando las experiencias pedagógicas flexibles que permite la interacción y construcción del propio conocimiento en los estudiantes (Aritio et al., 2021). Además, fomenta el desarrollo de sus capacidades dentro de un marco áulico caracterizado por la equidad y corresponsabilidad educativa (Morán, 2024), en este entorno participan los actores de la comunidad educativa, esto es directivos, docentes, padres de familia, comunidad más cercada y el estudiante como centro que aproxima la realidad inclusiva en las instituciones académicas (Aguinda et al., 2023).

En las aulas de clase, la educación inclusiva materializa el liderazgo docente, fortaleciendo la capacidad para identificar y reducir barreras en la enseñanza con acciones que empoderan al estudiante (Espín y Blas, 2021), por tanto, convierten a las aulas de clases en espacios diversos y democráticos, donde la equidad busca la participación de los estudiantes en forma colaborativa, que denote empatía y aceptación (Morán, 2024). La efectividad del liderazgo del profesorado implica una reflexión constante sobre la práctica pedagógica (Guerrero y Consuegra, 2023).



El docente con su mística pone de relevancia el trabajo articulado que hace junto con las familias, equipos de apoyo y directivos para atender a los estudiantes con NEE en las aulas escolares (Azorín y Ainscow, 2023). Es importante indicar que la construcción de respuestas educativas integrales resalta el trabajo del docente ecuatoriano, quien atiende a estudiantes con NEE con actividades inclusivas y transforman sus planificaciones que consolidación aulas diversas (Saona et al., 2021).

Fundamentación teórica de las estrategias didácticas en contextos de aprendizaje inclusivo

La educación contemporánea se configura como un campo en constante transformación, particularmente en el siglo XXI, donde la inclusión educativa se consolida como un principio estructurante de los sistemas educativos orientados a la equidad y la justicia social (ONU, 2025). Por tanto, la atención a las necesidades educativas especiales se articula con el diseño e implementación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo y el desarrollo integral del estudiante (Cuello et al., 2020), fortaleciendo el desempeño académico y la independencia en su aprendizaje (Aranda et al., 2024). Desde esta perspectiva, los escenarios educativos se conciben como espacios democráticos, diversos e inclusivos, en los que el aprendizaje se construye a partir del reconocimiento de la pluralidad de saberes, ritmos y estilos presentes en el aula (Solórzano et al., 2020).

En consecuencia, la educación inclusiva deja de ser una aspiración normativa para consolidarse como una práctica que garantiza el derecho de todas las personas a una educación equitativa, orientada a la valoración de la diversidad y a la reducción de las múltiples formas de discriminación (Velásquez et al., 2020). Desde el ámbito académico, las estrategias pedagógicas se conceptualizan como planes de acción intencionales que los docentes diseñan e implementan para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el logro de objetivos educativos concretos, estructurando de manera coherente un sistema organizado de actividades y recursos (Asuero, 2023). Complementariamente, las estrategias didácticas se entienden como un conjunto de herramientas flexibles que se ajustan a las necesidades y características individuales de los estudiantes (Velásquez et al., 2020).



Transformación de estrategias didácticas homogeneizadoras hacia enfoques didácticos inclusivos para la atención de las NEE

La educación constantemente se transforma, tiene como propósito dejar la educación memorística tradicional para integrar a la enseñanza un discurso didáctico, transformador y con estrategias que tengan el respaldo teórico de impulsores educativos (Rivadeneira, 2022), que desde una perspectiva integral manifiestan la importancia de fortalecer la enseñanza inclusiva, con aprendizajes colaborativos que se enlazan con estrategias didáctica homogeneizadoras con la parte afectiva y emocional (Aguinda et al., 2023).

En el contexto educativo del siglo XXI, la inclusión educativa tiene un abordaje holístico, considerar que el estudiante es un ser integral (Litardo, 2023), por tanto, es necesario que se promuevan prácticas pedagógicas que articulen de manera efectiva las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y sensoriales para garantizar procesos de enseñanza aprendizaje significativos, equitativos y participativos en las escuelas (Jiménez et al., 2023). La implementación de estrategias didácticas inclusivas orientadas a la atención de estudiantes con NEE es una respuesta pedagógica necesaria para lograr una verdadera transición hacia modelos más diversos y equitativos (Aragón y Caicedo, 2021).

Resulta relevante indicar que, frente a las limitaciones de los enfoques homogéneos tradicionales que, en muchas ocasiones, desconoce la diversidad cognitiva, sensorial y socioemocional presente en el aula (Espinoza y Ley, 2020). De este enfoque, la transición a la educación inclusiva radica en la forma de enseñar y acompañar al estudiante, es tomar en cuenta que es un todo y no solo desde sus dificultades de aprendizaje o rendimiento académico (Azorín y Ainscow, 2023), sino que alcanza significados más profundos, específicamente caracterizados en aceptar que lo cognitivo (cómo aprende), lo emocional (cómo se siente), lo social (cómo se relaciona), lo cultural (su contexto y familia) y lo físico o sensorial (sus condiciones y necesidades). Es reconocer la diversidad desde amplios y diversos ángulos pedagógicos (Jiménez et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la incorporación de adaptaciones curriculares, conforme a los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador, junto con enfoques como la enseñanza multisensorial, el andamiaje pedagógico y el aprendizaje significativo, permite transformar la práctica docente hacia modelos de enseñanza más flexibles, contextualizados y centrados en el



estudiante, favoreciendo una participación activa y un aprendizaje funcional para todos los educandos (MinEduc, 2021). La propuesta del ente gubernamental establece que, en lugar de centrarse únicamente en la necesidad educativa especial, el enfoque holístico reconoce la diversidad como una característica natural del aula y adapta la enseñanza para responder a esa diversidad (Mineduc, 2025).

Esta transformación didáctica se fortalece mediante la articulación de fundamentos teóricos sólidos, como los aportes de Vygotsky (1978), en relación con el aprendizaje mediado y el andamiaje pedagógico, así como la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1963), que enfatiza la construcción de nuevos conocimientos a partir de saberes previos. De igual manera, el método Doman (2023) y el uso de recursos tecnológicos de apoyo amplían el repertorio metodológico del docente, permitiendo atender la variabilidad natural del aula a través de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos. En conjunto, estas estrategias no se limitan a intervenciones aisladas para estudiantes con NEE, sino que promueven una reconceptualización profunda de la didáctica, orientada a la construcción de entornos educativos inclusivos que benefician a toda la comunidad educativa (Clavijo Y Bautista, 2020).

A continuación, se enumeran las diversas estrategias que fortalecen la transformación y transición de la educación tradicional hacia contextos diversos e inclusivos:

1. Adaptaciones curriculares (Mineduc, 2025).
2. Enseñanza multisensorial (1983).
3. Andamiaje pedagógico (Vygotsky, 1978).
4. Aprendizaje significativo (Ausubel, 1963)
5. Método Doman (Doman, 2023).
6. Uso de recursos tecnológicos de apoyo y tecnologías inclusivas (Pérez, 2024)

Reconfiguración didáctica de las adaptaciones curriculares para responder a la diversidad del aula

En la parte conceptual, las adaptaciones curriculares se las identifica como modificaciones que, generalmente se realizan en los componentes del currículo, entre ellos se establecen cambios en los objetivos educativos, las destrezas que se desea desarrollar, la metodología más adecuada para fortalecer el aprendizaje, los recursos necesarios según las NEE, las actividades escolares, el tiempo que se utiliza de realización de la tarea y evaluación



pertinente (Ministerio de Educación, 2021). La propuesta es cambiar las planificaciones del docente, es mejorar la práctica educativa en forma integral, dejando lado los ajustes aislados que se pueden aplicar solo para algunos estudiantes (Azorín y Ainscow, 2023), sino asumir el reto de convertirlo en parte de la didáctica diaria para atender la diversidad real del aula, con ritmos, estilos, capacidades, necesidades diferentes (Muñoz y Peñalosa, 2000).

Consecuentemente, los planes curriculares deben caracterizarse como flexibles, es decir que tienen la opción de modificar las actividades (Aragón y Caicedo, 2021). Una de sus principales características es que están basadas en el estudiante, siendo así que se adapta a las NEE y se amparan en la realidad de sus planteamientos, por tanto, es necesario que el docente conozca los recursos disponibles y determinar hasta dónde se puede llegar con el estudiante en el proceso de enseñanza (Velásquez et al., 2020). Su aplicación es individual, requiriendo que se aplica en el contexto educativo inmediato, siendo necesario trabajar en equipo de manera multidisciplinaria padres, docentes, profesionales que atienden a los estudiantes (Marín, 2020).

De acuerdo con el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en los Artículos 158 Necesidades educativas específicas. - Son aquellas condiciones o situaciones de los estudiantes que, para garantizar su acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación, requieren del apoyo o adaptaciones educativas temporales o permanentes. Estos apoyos y adaptaciones buscan la eliminación de barreras de aprendizaje, accesibilidad, comunicación u otros determinados por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Las necesidades educativas específicas se clasifican en aquellas asociadas a la discapacidad y no asociadas a la discapacidad.

Art. 159.- Necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad. - Se consideran como necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad las siguientes: a. Discapacidad física; b. Discapacidad intelectual; c. Discapacidad psicosocial; d. Discapacidad sensorial; e. Multidiscapacidad; y, f. Sordoceguera.

Art. 160.- Necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. - Se consideran como necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad las siguientes: 1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del

comportamiento, entre otras dificultades; 2. Situaciones de vulnerabilidad; y/o, 3. Dotación superior o altas capacidades intelectuales (RGLOEI, 2023).

Bajo este marco, las adaptaciones curriculares forman parte de la planificación en las instituciones educativas y los programas educativos se adaptan al entorno de enseñanza aprendizaje (Mineduc, 2025), por tanto, es relevante que en las instituciones de educación especial se hagan cambios adecuados en diferentes áreas del currículo educativo, en sus objetivos para desarrollar habilidades y competencias, con metodologías, recursos, actividades, formas de evaluar y las condiciones de acceso (Navarro et al., 2020). Como parte de este panorama educativo, el proceso de transformación viene vinculado con la práctica docente (Guerrero y Consuegra, 2023), entonces las adaptaciones curriculares dejan de ser modificaciones puntuales y reactivas, para convertirse en estrategias didácticas planificadas, flexibles y contextualizadas (Aguinda y otros, 2023).

Siendo así, la planificación curricular es importante en todas las escuelas y colegios en el mundo, los mismos suelen estar precedidos por la identificación de las fortalezas y debilidades y de una estructura con informes que incluyan línea de mejora frente a las necesidades detectadas, acciones, tareas, metodología, recursos con los procedimientos y los instrumentos de evaluación para continuar la secuencia de las actividades escolares y se puedan consolidar los conocimientos (Restrepo, 2021). Esto se manifiesta considerando que la sociedad evoluciona, integra y fomenta la inclusión de personas con capacidades diferentes que tienen derechos y obligaciones (Casa, 2022), que se enmarcan en las leyes y normativas de las diferentes constituciones de los países que tienen políticas públicas que incorporan a todos sus habitantes en procesos integrales de educación, cultura, salud, vivienda, entre otros componentes que ejecutan igualdad entre todos (González, 2020).

En cuanto a la adaptación curricular tiene la finalidad de atender las particularidades del estudiante, a quien previamente se le han identificado dificultades específicas que limitan su proceso de aprendizaje, por ello requiere de una planificación determinada con metodologías concretas que les permita alcanzar objetivos educativos de acuerdo a sus posibilidades, habilidades cognitivas y competencias (González, 2020). De esta forma, las adaptaciones curriculares, cumplen diversas funciones básicas, destacando el programa educativo que coordina y promueve la inclusión de los alumnos en entornos educativos que formalizan la

inclusividad (Mineduc, 2025). Por tanto, la reconfiguración didáctica implica la enseñanza de reorganizar métodos, recursos, tiempos y evaluaciones con el fin de responder a la diversidad cognitiva, sensorial, cultural y socioemocional presente en el aula (Aragón y Caicedo, 2021).

Enseñanza multisensorial en contextos de educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales

Las personas aprenden por medio de los sentidos y lo hacen de manera integrada para favorecer el desarrollo cognitivo, motor, emocional y social del niño dentro y fuera del aula de clases (Cuello et al., 2020). Así el sistema visual (vista), permite ver las formas, colores, tamaños, distancias y movimientos. Sirve para reconocer personas, objetos, sirve de orientación, apoya a la atención en todos los sentidos, la memoria y la discriminación visual. Mientras que el sistema auditivo (oído), con ese sentido se perciben los sonidos, ritmos, tonos y lenguaje oral, es la pauta para el desarrollo del habla, permite que se considere la comprensión verbal y la comunicación entre pares (Amador y otros, 2023). La estimulación auditiva fortalece la conciencia fonológica y la interacción social en todos los ambientes, sean estos sociales, educativo, familiar y laboral (Sánchez, 2020).

Desde una perspectiva multisensorial, el sistema táctil (tacto), aporta información por medio del contacto con la piel (textura, temperatura, presión y dolor), se reconoce que su desarrollo es uno de los primeros sistemas, porque se comienza de la exploración del entorno, seguridad emocional y del esquema corporal (Guamandé, 2021). En el caso del sistema gustativo (gusto), es la forma en que las personas pueden identificar sabores tanto dulce, salado, ácido, amargo. Está relacionado con la alimentación, es la forma de aceptación de alimentos y experiencias sensoriales, en algunos casos resultan placenteras que suelen influir en el bienestar y la salud del niño (Amador y otros, 2023)..

Como parte de las categorías multisensoriales, el sistema olfativo (olfato), sirve para detectar olores y está fuertemente vinculado con la memoria, las emociones y la seguridad. Se recuerdan lo que olieron en la infancia, es parte de la experiencia y ayuda a la regulación emocional (Regader, 2025). En el caso del sistema vestibular: se ubica en el oído interno, regula el equilibrio, la postura, la coordinación y la percepción del movimiento, sirve para el control corporal, la atención y la autorregulación (Casale et al., 2023). La estimulación vestibular adecuada mejora la estabilidad emocional y motriz y el sistema propioceptivo, es el que informa



sobre la posición y el movimiento del cuerpo, está relacionado con los músculos y articulaciones, sirve para controlar la fuerza, la coordinación y la conciencia corporal. Es parte del desarrollo motor, la autonomía y la seguridad en el movimiento (Amador y otros, 2023).

Abordaje didáctico a estudiantes con necesidades educativas especiales desde un enfoque inclusivo y diverso

Los estudiantes con NEE forman parte de la educación inclusiva que exige una comprensión multidisciplinar en la enseñanza (Aranda et al., 2024), que requiere de una propuesta con adaptaciones curriculares enriquecedoras para responder al desarrollo de habilidades de aprendizaje y la transferencia de los contenidos desarrollados en un salón de clases hacia la solución de situaciones reales del aprendiente (Portales, 2022). Bajo esta misma línea, un diseño planificado debe contemplar los objetivos de aprendizaje, exponiendo su relevancia y profundidad (Velásquez et al., 2020). En este marco, para los estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje, las planeaciones se han convertido en experiencia escolar completa que va más allá de las instrucciones (MinEduc, 2021), convirtiéndose en un eje para formar y fortalecer las relaciones con lo otro y con los otros, de acuerdo a las necesidades del individuo con NEE (Timaran, 2020).

En este sentido se busca responder a las necesidades educativas especiales de cada estudiante, ayudándolos a participar activamente, desarrollar sus potencialidades y alcanzar aprendizajes que tengan un significado real para los estudiantes (Marín, 2020). En forma particular la adaptación curricular en los procesos de enseñanza inclusiva demanda una participación activa del docente formador y mediador, para lo que se exige su intervención en la planificación y adaptación curricular de acuerdo a las necesidades educativas del alumno con NEE, considerando los recursos didácticos que disponen la institución (MinEduc, 2021).

Cabe señalar que, la inclusión de personas que viven y miran la vida de acuerdo a sus capacidades y habilidades permite enfocar un panorama educativo regulado por un curriculum con adaptaciones a sus necesidades para mantener igualdad de condiciones, observando acciones participativas, deliberativas y colaborativas, con profundas transformaciones que se sustentan en las innovaciones inclusivas (Parra et al., 2023), siendo relevante que los se forjen equipos de trabajo integral formado por los directores y autoridades educativas, docentes y otros profesionales para fortalecer la inclusión entre escolares, caracterizadas desde la



horizontalidad inclusiva con diseños, propuestas, acciones y evaluación de conocimientos que integren diversas aristas para lograr una verdadera educación inclusiva y diversa (Muñoz y Peñalosa, 2000).

Atención didáctica a los estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador

Con una visión de casa adentro, el Ecuador está inmerso en el proceso de inclusión que se enmarca a lo que exige la sociedad actual, donde el conocimiento, las tecnologías y la innovación juegan un papel crucial en la formación de los individuos (Sánchez, 2020), resaltando la pertinencia de una educación con visión de inclusión y atención de las diversas necesidades de individuos con capacidades diferentes, con la búsqueda de configuraciones que integren el desarrollo social y económico, la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida, permitiendo que el estudiante con NEE alcance un mejor desempeño académico y mayor integración a la sociedad (Cleri, 2020).

Desde el enfoque anterior, la realidad de la inclusión en la educación avoca a la integración de las unidades educativas a brindar las opciones de procesos que reciban a los diferentes estudiantes para que se preparen con las condiciones adecuadas (Posso y Barba, 2023), es decir que la inclusión debe venir con el acompañamiento de profesionalización de docentes en determinadas áreas para lograr mejores educandos (Vieira, 2023).

Por consiguiente, la operatividad de nuevos conceptos curriculares debe diseñarse de acuerdo a los cambios de la tecnología del siglo XXI (Pérez, 2024), siendo así que el docente puede hacer uso de plataformas educativas y las pantallas para atender las necesidades de los estudiantes (Lugo et al., 2021), concibiendo que la educación debe contener en sus planeas curriculares el desarrollo de destrezas por competencias que permitan evaluaciones de acuerdo a sus saberes (MinEduc, 2021).

En Ecuador, los planes educativos dinamizan el aprendizaje de los aprendientes con NEE, utilizando recursos metodológicos modernos que aportan y se integran a las necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta que la sociedad avanza y la digitalización permite el uso de un alto contenido educativo (Echeverría et al., 2021), convirtiéndose en un apoyo integral para la educación que permiten diseñar e implementar estrategias pedagógicas que promueven una educación de calidad, con una visión holística inclusiva y diversa (Casa, 2022).



Asimismo, es necesario que el docente realice una serie de pasos que permitan llevar a cabo la adaptación que van desde la revisión de la evaluación psicopedagógica individual hasta las adecuaciones propiamente dichas ya que estas forman parte de la planificación curricular institucional (Hernández y Reyes, 2021), configurada por un conjunto de elementos que tiene un enfoque pedagógico, así como una acción tutorial capaz de adecuar los contenidos de aprendizaje según la metodología, evaluación y tipo de acompañamiento pedagógico (Posso y Barba, 2023), por tanto, el proceso comprende tres fases básicas de adaptación curricular según el nivel de concreción, de acuerdo al Ministerio de Educación (Mineduc, 2025).

- Primer Nivel de Concreción: En esta parte, el currículo nacional que es parte inherente del proceso educativo se reflejan los cambios ideológicos, pedagógicos y de estructura que evidencian una visión inclusiva, plurinacional e intercultural (Mineduc, 2025).
- Segundo Nivel de Concreción, es la planificación de la institución educativa, acompañado del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que contiene la Planificación Curricular Institucional (PCI), la misma que se articula con la Planificación Curricular Anual (PCA) y detalla los principios de la diversidad (Mineduc, 2025).
- Tercer Nivel de Concreción, es la planificación de aula con adaptaciones curriculares a partir del currículo nacional (Mineduc, 2025).

En efecto, el currículo articula los conocimientos generales, profesionales y da paso a la experiencia en el trabajo con una enseñanza integral con aprendizajes continuos, que se distingan por la flexibilidad en los métodos de aprendizaje, fomentando el trabajo en equipo y trabajando con la comunidad educativa (Hernández et al., 2021). Desde ese punto de vista, se refleja la necesidad de conocer los diferentes problemas de aprendizaje en los niños con NEE, quienes requieren un tratamiento individualizado de enseñanza que se ajuste a sus capacidades y limitaciones, para tener repercusiones positivas y significativas en su desarrollo en educativo y social (González et al., 2021). Por ello, es fundamental que las instituciones desarrollen y planifiquen actividades inclusivas, adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos en cada clase (Echeverría et al., 2021).

De lo anteriormente mencionado, los docentes usan estrategias que favorecen el proceso de adaptación curricular a partir de las dificultades y limitaciones de los estudiantes (Aragón y Caicedo, 2021), se los aplica para fortalecer los diferentes estilos de aprendizaje,



con disciplina y responsabilidad que permiten una verdadera transformación en la enseñanza (Saona et al., 2021). En forma particular, el aprendizaje inclusivo se centra en la didáctica, enfocado en la diversidad del aula, en las NEE y en la integración del aula en las actividades de trabajos colaborativo para lograr el impacto positivo en el proceso de enseñanza y la práctica docente (Mineduc, 2025).

Materiales y métodos

Diseño de la investigación

Para los autores Hernández et al. (2019) “Los diseños transaccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (p. 210).

En este artículo, la investigación según su nivel de profundidad fue descriptiva, se realizó un seguimiento a las características del uso de estrategias para atender a los estudiantes con NEE. Por la manipulación de variables fue no experimental, en ningún momento se manipularon las variables. Según el tiempo fue transversal. Para Caballero (2021) la investigación transversal es un tipo de estudio aplicado para recopilar datos sobre una muestra en una misma temporalidad y lugar.

Modalidad de la investigación

En este artículo para obtener información sobre el tema se utilizó la investigación de Campo y Bibliográfica. De acuerdo con Pacheco (2020), en la investigación de campo se puede recopilar diferentes tipos de datos desde las fuentes primarias con la finalidad de contribuir al estudio acerca. En este artículo recogió la información desde fuentes primarias y secundarias.

En el caso de la investigación bibliográfica permitió revisar la literatura publicada en artículos científicos, libros y otras investigaciones para conocer sobre el tema, identificar diversas teorías y, conceptos relevantes, sustentar el problema con bases científicas, discutir los nuevos hallazgos con estudios previos (Barrios, 2022). El propósito es fundamentar teóricamente el contexto del artículo.



Tipos de investigación

El tipo de investigación fue cualitativa. Para Muñoz (2022), es un estudio que tuvo el propósito de conocer las percepciones de las personas que forman parte de la investigación.

Sin embargo, Hernández et al. (2019) señalan que los datos cualitativos pueden codificarse y organizarse en categorías, lo que permite su análisis e incluso su cuantificación cuando el estudio lo requiere. Bernal (2020), explica que los datos cualitativos pueden codificarse y transformarse en categorías cuantificables.

En este estudio, la propuesta investigativa con el enfoque cualitativo describe el comportamiento de los docentes frente a la flexibilización curricular, identificación de necesidades psíquicas y físicas de los escolares, uso de estrategias inclusivas, cultura de empatía y respeto, trabajo transdisciplinario, uso de tecnología y riesgo de exclusión o discriminación.

De lo anteriormente indicado, la investigación según su propósito utilizada fue teórica y práctica. Es importante resaltar que las teorías sustentan conocimientos y refleja la parte científica, mientras que la práctica da paso a la recolección de información desde la realidad donde ocurre el fenómeno (Pacheco, 2020). En este marco investigativo la finalidad es con fines académicos.

Métodos de investigación

Los métodos utilizados se convirtieron en los procedimientos que se utilizó para recopilar los datos, analizarlos y sintetizarlos.

Los métodos teóricos que se aplicaron en la investigación fueron: analítico-sintético, deductivo e inductivo. Según Caballero (2021), el método analítico se logra cuando se descomponen todas las preguntas de cualquier instrumento y se sintetizan para concluir los resultados. Por tanto, se analizó cada uno de las preguntas del cuestionario de la entrevista y luego se sintetizaron los resultados hasta llegar a las conclusiones de los nuevos hallazgos.

Según Bernal (2020), el método deductivo parte de las reglas generales de toda investigación y llega a lo particular del estudio. Mientras que el método inductivo resalta los elementos particulares y llega a las generalidades del fenómeno investigado. En efecto, el método deductivo se aplicó en el marco teórico, se empezó con los antecedentes investigativos



y se particularizó en los componentes de las estrategias para atender a los estudiantes con NEE. En el caso del método inductivo, las particularidades de las variables fueron revisadas para generalizar las teorías que forman parte de la investigación.

Técnica de investigación

Al aplicar la técnica de la entrevista semiestructurada por medio de un cuestionario o guía de preguntas semiestructurada se procedió a recopilarlas respuestas del grupo objetivo seleccionado. Según Hernández Sampieri (2019), la entrevista semiestructurada permite obtener información detallada a partir de preguntas previamente establecidas, conservando flexibilidad para profundizar en las respuestas. Asimismo, Bernal (2016) señala que es válido integrar preguntas abiertas en estudios educativos para obtener nuevos datos sobre el tema investigado.

Población y Muestra

De acuerdo con Barrios (2022), la población es todo el universo, es el total de las personas que forman parte de un estudio.

A criterio de la investigadora, la muestra es el total de la población de docentes que atienden a los estudiantes con NEE.

Tabla 1

Muestra de la unidad educativa

Ítem	PERSONAL	CANTIDAD
1	Docentes	4
2	Autoridad	1
Total		5

Fuente: Elaboración propia

Método de Interpretación de resultados

En el proceso interpretativo de la investigación se aplicó el método análisis lexicométrico. Según Garnier y Guérin (2021), es una técnica que permite analizar textos contando y estudiando las palabras que aparecen en ellos, en el caso de las entrevistas se toma un conjunto de textos, se observan las palabras que se repiten en el mismo texto de análisis, son las ideas más frecuentes, las que se repiten.



Con base en este método, se estructuró la interpretación a partir de siete categorías de análisis apriorísticas, que se derivaron del marco teórico acerca de la educación inclusiva y del problema de investigación. Es relevante señalar que estas categorías constituyeron el punto de partida para la elaboración de las preguntas de la entrevista semiestructurada y orientaron la organización e interpretación del corpus textual.

Para Saldaña (2021), el corpus textual son las transcripciones de texto, pueden ser las entrevistas realizadas que constituyen el material base para el análisis e interpretación de los resultados.

Partiendo de estas dos premisas, el análisis lexicométrico y el corpus textual, se analizaron las siguientes categorías que forman parte del presente artículo.

- (a) Flexibilización curricular,
- (b) Identificación de necesidades psíquicas y físicas de los escolares,
- (c) Uso de estrategias inclusivas,
- (d) Cultura de empatía y respeto,
- (e) Trabajo transdisciplinario,
- (f) Uso de tecnología en el aula, y
- (g) Riesgo de exclusión o discriminación.

Estas dimensiones describieron el comportamiento docente frente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), permitiendo comprender la coherencia entre los objetivos del estudio, el cuestionario aplicado y el análisis de los resultados.

Entre los criterios metodológicos para la construcción de categorías se tomó en consideración los postulados de Saldaña (2021), quien establece que toda categoría analítica en investigación cualitativa debe cumplir con la exhaustividad para clasificar los segmentos relevantes del discurso, exclusividad mutua que evite diversificación conceptual entre categorías, deben mantener la pertinencia teórica y la vinculación con el marco conceptual del estudio.

En este mismo marco de la investigación, cada fragmento de las entrevistas fue clasificado como parte de las siete categorías que fueron definidas para garantizar la coherencia en el análisis y rigor interpretativo de los nuevos hallazgos.

En los resultados cada categoría temática se identificó diversos términos representativos a partir del análisis de frecuencias absolutas. Se consideró el criterio de inclusión como parte de la frecuencia mínima de tres apariciones en el corpus general y presencia en al menos dos entrevistas diferentes. El propósito fue asegurar que los resultados respondieran a tendencias colectivas y no a expresiones individuales aisladas.

De acuerdo con el principio metodológico planteado por Schonhardt (2021), las frecuencias léxicas elevadas fueron interpretadas como indicadores de núcleos semánticos. En el caso de este artículo, el pensamiento docente se lo calificó según las frecuencias, además sirvió como base para identificar posibles vacíos conceptuales y en otros casos dimensiones poco visibilizadas en el discurso profesional.

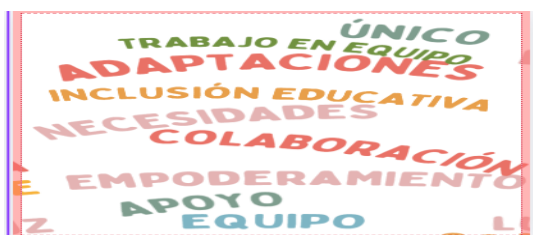
Es importante señalar que, aunque se utilizaron recuentos de frecuencia como apoyo analítico, la investigación mantiene un enfoque cualitativo (Bernal, 2020), siendo así el propósito fue comprender e interpretar los significados de las concepciones docentes sobre educación inclusiva, más que realizar generalizaciones estadísticas.

Resultados integrales de las entrevistas

El análisis integral del corpus textual evidenció una fuerte centralidad de términos asociados a la adaptación pedagógica y a la atención individualizada. Conceptos como “adaptaciones”, “necesidades”, “trabajo cooperativo”, “apoyo” y “equipo” emergieron de manera recurrente en las entrevistas, lo que confirma que el discurso docente se estructura principalmente en torno a la flexibilización curricular como eje de la inclusión educativa. En los resultados de las entrevistas, la mayoría de los docentes manifestó realizar adaptaciones curriculares de manera constante, mediante la reducción de contenidos, simplificación de actividades y ajustes según el tipo de NEE (cognitiva, sensorial o física). Esto indica que la inclusión es concebida prioritariamente como un proceso de adecuación académica.



Ilustración 1 Nube de palabras relacionada con adaptación pedagógica



Fuente: Elaboración propia

En el análisis de la aplicación sistemática de estrategias inclusivas, los docentes reconocen la importancia de la inclusión, el discurso es favorable hacia la inclusión y su implementación, afirman que es necesaria para lograr integrar la diversidad en el aula.

Ilustración 2 Estrategias inclusivas



Fuente: Elaboración propia

En relación con la identificación de necesidades, los términos vinculados a “diagnóstico”, “DECE” y “familia” presentaron alta recurrencia, lo que evidencia que el proceso de reconocimiento de las NEE depende principalmente de instancias institucionales formales. En contraste, la baja mención de la observación directa sugiere una limitada construcción autónoma del diagnóstico pedagógico desde el aula.

Ilustración 3 Diagnóstico



Fuente: Elaboración propia

En la dimensión socioemocional, el predominio de expresiones como “empatía”, “respeto” y “trabajo cooperativo” reflejó una autopercepción positiva del clima de aula, reforzada por las acciones que promueven una cultura inclusiva. Esta afirmación se apoya principalmente en dinámicas de interacción y en transformaciones estructurales del currículo.

Ilustración 4 Socioemocional



Fuente: Elaboración propia

Respecto al trabajo transdisciplinario, las menciones frecuentes a “reuniones”, “coordinación” y “equipo” evidencian la existencia de colaboración institucional; sin embargo, también emergieron referencias a “falta de tiempo” y “limitaciones”, lo que sugiere que dicha coordinación no siempre se desarrolla de manera sistemática. En cuanto al uso de tecnología, la alta recurrencia de herramientas digitales y plataformas interactivas indica que los docentes perciben la tecnología como un recurso facilitador de la inclusión. Sin embargo, las menciones relacionadas con limitaciones de tiempo y recursos revelan que su implementación depende de condiciones contextuales.

Ilustración 5 Trabajo transdisciplinario



Fuente: Elaboración propia

De manera integral, el análisis evidencia que el discurso docente se orienta hacia una comprensión predominantemente pedagógica y operativa de la inclusión, centrada en adaptaciones individuales y estrategias cooperativas. No obstante, la menor presencia de referencias a factores estructurales o contextuales sugiere una visión que privilegia la intervención en el aula más que el abordaje integral de las condiciones que generan exclusión.

Estrategias propuestas

Tabla 2

Estrategias didácticas para atender las NEE

Estrategia Didáctica	Descripción	Fundamentación Pedagógica	Finalidad en estudiantes con NEE
Aprendizaje cooperativo estructurado	Trabajo grupal, grupos heterogéneos asignar roles que promuevan la interacción y apoyo entre pares.	Se sustenta en el constructivismo social de Vygotsky (1978), especialmente en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Aprendizaje potenciado en la mediación y la interacción social. Enfoque inclusivo que promueven participación activa (Azorín y Ainscow, 2023).	Favorecer la inclusión, fortalecer la empatía, promover la participación activa y reducir barreras sociales dentro del aula.
Adaptaciones curriculares flexibles	Adaptar los objetivos, contenidos de acuerdo a las NEE, metodología, tiempo y evaluación según las necesidades individuales del estudiante.	Diseñar la adaptación a los lineamientos del MinEduc (2021; 2025), conceptualización de currículo flexible. Responde al enfoque que reconoce la diversidad en el aula (Muñoz y Peñalosa, 2000).	Garantizar el acceso, permanencia y aprendizaje significativo, respetando ritmos, estilos y capacidades individuales.
Enseñanza multisensorial con apoyo tecnológico	Utilizar de manera integral los estímulos visuales, auditivos y kinestésicos mediante material concreto y herramientas digitales.	Tiene las bases en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) y el enfoque multisensorial que destacan la plasticidad cerebral (Rivadeneira, 2022). Se complementa con el método Doman (2023) al priorizar estimulación adecuada y repetición significativa.	Facilitar la comprensión, fortalecer la memoria y mejorar la atención, promoviendo aprendizajes funcionales y contextualizados.

Fuente: Elaboración propia

Discusión de los resultados

Los resultados evidencian que los docentes realizan adaptaciones curriculares, se reafirma lo planteado por el Ministerio de Educación (MinEduc, 2021), que establece “las adaptaciones forman parte del tercer nivel de concreción curricular”, por tanto, se integran a la planificación curricular. Los resultados se respaldan en el estudio de Aragón y Caicedo (2021), quienes sostienen que la flexibilización en el currículo educativo es fundamental para responder a la diversidad cognitiva y sensorial presente en el aula.

Desde la perspectiva constructivista, los resultados coinciden con los postulados de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje ocurre mediante la mediación y el andamiaje pedagógico dentro de la ZDP que se puede ajustar en función a las capacidades individuales.

Sin embargo, se evidencia una divergencia, Azorín y Ainscow (2023) advierten que las adaptaciones no deben limitarse a modificaciones individuales aisladas, sino convertirse en una transformación estructural de la práctica docente. Respecto al uso de diagnósticos institucionales, los informes del DECE y comunicación con la familia coincide con lo señalado por Marín (2020), quien enfatiza la necesidad de un abordaje multidisciplinario para responder adecuadamente a las NEE. Se confirma lo señalado por Hernández y Reyes (2021), los autores sostienen que la evaluación psicopedagógica permite a los docentes diseñar e implementar una planificación inclusiva pertinente a las NEE.

En este mismo marco, Aguinda et al. (2023), se interpreta que la inclusión requiere la participación articulada de docentes, directivos, familia y profesionales de apoyo, lo cual se evidencia claramente en los resultados obtenidos. En una postura más crítica, Espinoza y Ley (2020) advierten que cuando los docentes dependen de diagnósticos formales puede caer en el error de invisibilizar necesidades emergentes, generalmente se detectan en la práctica educativa diaria. En este sentido, los resultados indican que los docentes buscan fomentar las relaciones con otros profesionales. Los docentes están en constante comunicación y valoran los aportes de los profesionales del DECE y padres de familia.



Un componente importante es el resultado, 80% de los entrevistados señalaron que siempre promueve la empatía, se coincide con las teorías de Jiménez et al. (2023), quienes afirman que la inclusión fortalece la aceptación de la diversidad y la participación colaborativa y activa en el aula. Se coincide con Morán (2024), quien sostiene que el liderazgo docente debe convertir el aula en un espacio seguro, democrático y colaborativo.

Los resultados respaldan lo indicado por Amador et al. (2023), quienes destacan que la inclusión es cognitiva, emocional y social y se requieren acciones como el trabajo cooperativo y diálogo respetuoso para fortalecer la inclusión en el aula. Entonces, se respalda lo indicado por Guerrero y Consuegra (2023), quienes señalan que la cultura inclusiva requiere una reflexión constante sobre la práctica pedagógica. En los resultados se evidencia que aún pueden existir barreras actitudinales o estructurales que limitan la consolidación plena de una cultura inclusiva y diversas en el aula de clases.

En el marco de los resultados se coincide con Azorín y Ainscow (2023), quienes sostienen que la inclusión efectiva requiere trabajo multidisciplinar articulado entre docentes, directivos y equipos técnicos. Lo que fortalece los postulados expuestos por Muñoz y Peñalosa (2000), quienes afirman que el trabajo colaborativo es base para lograr una verdadera inclusión en las instituciones educativas. Se debe resaltar que, en el marco normativo ecuatoriano del MinEduc (2025) promueve un enfoque multidisciplinario para atender la diversidad, en los resultados de las entrevistas 60% trabaja siempre de manera conjunta. Aunque se observa una tendencia positiva, también se advierte que las limitaciones de tiempo. Los resultados contrastan con lo expuesto por Vieira (2023), quien advierte que la inclusión requiere profesionalización docente y condiciones institucionales adecuadas; de lo contrario, la colaboración puede verse afectada por sobrecarga laboral.

El uso frecuente de herramientas tecnológicas coincide con Pérez (2024), quien señala que las tecnologías inclusivas amplían las oportunidades de aprendizaje para estudiantes con NEE. Asimismo, Lugo et al. (2021) destacan que las plataformas digitales permiten adaptar contenidos a distintos ritmos y estilos de aprendizaje. En relación con la utilización metodológica, en el contexto ecuatoriano, Echeverría et al. (2021) sostienen que la digitalización fortalece la atención a la diversidad en el aula. Sin embargo, Posso y Barba (2023) advierten que el uso de tecnología sin un adecuado direccionamiento puede resultar

perjudicial, por tanto, se requiere del acompañamiento pedagógico estructurado para garantizar la inclusión. Además, hay otros factores que debilitan los resultados, los entrevistados indican el uso “casi siempre”, condicionado por disponibilidad de recursos y tiempo.

La confirmación de la problemática se evidencia en los resultados, los docentes afirman que aplica siempre estrategias inclusivas. Desde el enfoque teórico, Vygotsky (1978) y Ausubel (1963), sostienen que el aprendizaje significativo y el andamiaje requieren estrategias constantes y planificadas, lo que sugiere que su implementación intermitente podría limitar el impacto en los estudiantes con NEE. Se coincide con Aragón y Caicedo (2021), quienes indican que la transición hacia modelos inclusivos demanda una transformación permanente. En contraste, los postulados teóricos de Guerrero y Consuegra (2023), afirman que la práctica docente para lograr la inclusión está influenciada por condiciones institucionales que pueden dificultar la aplicación continua de estrategias diferenciadas.

En los resultados, las estrategias más aplicadas por los docentes, entre ellas las adaptaciones curriculares, evaluaciones diferenciadas, tutorías personalizadas y uso de tecnología coinciden con lo planteado por el MinEduc (2025) respecto a la flexibilidad curricular en los tres niveles de concreción. Se coincide con Vygotsky (1978) que fundamenta el aprendizaje cooperativo como una estrategia para potenciar la ZDP mediante la interacción entre pares, se coincide con los resultados al valorar el trabajo colaborativo como estrategia efectiva.

Los datos de los resultados son consistentes con Espinoza y Ley (2020), quienes indican que la transición desde modelos homogéneos hacia enfoques inclusivos necesita de la aplicación de cambios estructurales y culturales, diseñando estrategias apegadas a las normativas del MinEduc y deben fortalecer su integración con la práctica diaria para conseguir una verdadera inclusión educativa.

Conclusiones

Las conclusiones se redactaron en función del objetivo: Identificar estrategias didácticas para el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales educativas en niños y niñas de sexto de Educación Básica de la Unidad Educativa “Honorio Vega Larrea” de la ciudad de Cuenca y los resultados de la investigación.



Concibiendo el objetivo del artículo, en la investigación se identificó que en sexto de Educación Básica de la Unidad Educativa “Honorio Vega Larrea”, los docentes aplican diversas estrategias didácticas para atender a estudiantes con NEE, entre ellas las adaptaciones curriculares, trabajo cooperativo, evaluaciones diferenciadas, tutorías personalizadas y el uso de herramientas tecnológicas, lo que evidencia un compromiso docente que responde a la diversidad del aula y genera oportunidades para optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus necesidades educativa, ritmos, estilos de aprendizaje.

En los resultados se concluye que, si bien las estrategias se aplican y forman parte de la dinámica pedagógica, la implementación no siempre es sistemática, se reflejan vacíos en la aplicación continua para fortalecer la inclusión en el aula de clase. Por tanto, se refleja la necesidad de fortalecer la planificación, el acompañamiento institucional y el trabajo colaborativo, es una manera de avanzar hacia una inclusión más efectiva requiere una visión más integral, donde cada niño y niña sea reconocido en su singularidad y potencial de desarrollo en el proceso enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Aboites, V. (2020). *Introducción a la Filosofía de la Matemática*. Mexico.
- Aguinda, G., Chumape, F., Shiguango, I., Alvarado, Y., & Shiguango, L. (2023). Innovación Educativa: importancia de las estrategias metodológicas para fortalecer las formas de enseñanza. *Ciencia Latina*. doi:DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6140
- Amador, Terán,, Malqui, Almeida y Chávez,. (2023). La educación afectiva: Un enfoque educativo para el desarrollo de la inteligencia emocional. *GADA Revista Científica*, 3(1), 17-32. *GADA*.
- Aranda, F., Sánchez , T., & DeLeón, I. (2024). La educación pragmática con base en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Researchgate*, 12(23), 2. doi:DOI: <https://doi.org/10.29057/xikua.v12i23.10617>
- Aritio, R., Berges, L., Bustos, V., Cámara, T., & Cárcamo, M. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>



- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2023). *Cómo guiar a las escuelas en su viaje hacia la inclusión*. Obtenido de <https://www.educacionresponsable.org/web/boletin/como-guiar-a-las-escuelas-en-su-viaje-hacia-la-inclusion-cecilia-azorin-y-mel-ainscow.html>
- Barrios, A. (2022). *Metodología de la Investigación 2*. Guayaquil: Rijabal S.A.
- Bernal, C. (2020). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Boyer, C. (2021). *Historia de la matemática*. España: Ceincia y Tecnología.
- Caballero. (2021). *Metodológicas para los Planes y Tesis de Maestría y Doctorado*. Lima: Editorial Ugrapf.
- Casa, E. (2022). La Inclusión Educativa y la Diversidad Étnica y Cultural en los estudiantes de quinto grado de educación general básica de la Unidad Educativa “Vicente León”, del cantón Latacunga. *UTA*. Obtenido de https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/36276/1/Tesis%20Final_Casa%20Edwin.pdf
- Casale, J., Browne, T., Murray., I., & Gupta, G. (2023). Physiology, Vestibular System. *National Library of Medicine*. doi:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK532978/>
- Castillero, O. (2026). Obtenido de Método Glenn Doman: cómo enseñar a leer antes de los 3 años: <https://psicologiyamente.com/desarrollo/metodo-glenn-doman-ensenar-a-leer>
- Clavijo, R. G., & Bautista, M. J. (2020). *La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana*. Obtenido de Scielo: <file:///D:/Downloads/atorrestk,+9+La+educaci%C3%B3n+inclusiva.pdf>
- Cleri, M. (2020). EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. *Repositorio Digital ULVR*, 25. 2020, de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/3836/1/TM-ULVR-0189.pdf>
- Contreras, F., & Gómez, J., (2025). *Estrategias didácticas de enseñanza*. Obtenido de <https://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P845.pdf>



- CRE. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Lexis.
- Cuello, M., Mestra, M., & Robles, J. (6 de abril de 2020). “Estrategias lúdicas para el desarrollo de la competencia de Resolución de Problemas Matemáticos en Entornos Escolares”,. *Assensus*, 5(9), Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/bcc6/7df2af8f88e4a70c9806f415e75672c9b9a6.pdf>
- Doman, G. (2023). *El brillante creador del método Doman*. <https://www.domaninternational.es/glenn-doman>.
- Echeverría, Posso, Gordón, Acosta, Galárraga . (2021). *La adaptación curricular inclusiva en la educación regular*. Barcelona: Ecos de la Academia.
- Escarbajal, A. (2021). EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL. *Revista de Psicología*, 3(1). doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326044>
- Espín, G., & Blas, J. (2021). Competencias pedagógicas en los docentes de Administración de Empresas de la Universidad Metropolitana de Ecuador. *Rev. Mendeive*, 19(1). doi:versión On-line ISSN 1815-7696
- Espinoza, E., & Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Redalyc*, 7. 2021, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>
- Estèvez, B., & León, M. (2025). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 4. doi:ile:///C:/Users/home/Downloads/Dialnet-InclusionEducativaDelAlumnadoConTDAH-5446540.pdf ISSN (impreso): 1889-4208
- Expósito, F., & Moreno, A. (2021). *Una experiencia de éxito de la metodología ABP en Formación Profesional*. Obtenido de Dialnet: file:///D:/Downloads/Dialnet-UnaExperienciaDeExitoDeLaMetodologiaABPEnFormacion-8180668%20(1).pdf
- Garnier, B., & Guérin, F. (2021). Lexicometric analysis in social sciences: From word frequencies to discourse structures. . *Bulletin of Sociological Methodology*, , 149(1). doi:<https://doi.org/10.1177/0759106320966785>

- González, R., Zueck, M., Baena, A., Marín, R., Soto, M., & Irigoyen, H. (2021). Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a través de la inclusión de programas de educación aventura en México. *Retos*, 4. Obtenido de Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a través de la inclusión de programas de educación aventura en México
- Guamandé, N. (2021). Las inteligencias múltiples de Howard Garner.- Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. *UNIR*, 23.
- Guerra, M., & Capote, J. (2022). *Aproximación a la conceptualización de la superación profesional docente: Un enfoque desde el constructivismo*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603197>
- Guerrero, C., & Consuegra, M. (2023). Una mirada a la teoría de los procesos conscientes de Carlos Álvares de Zayas. *Preflección*. Obtenido de <https://refleaccion.files.wordpress.com/2013/04/una-mirada-a-la-teor3ada-de-los-procesos-conscientes-de-carlos-c3a1lvares-de-zayas-2.pdf>
- Gutiérrez, C., Castillo, D., Narváez, M., & Tapia, S. (2023). *Metodologías Activas En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje: Implicaciones Y Beneficios*. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6409/9780>
- Hernández, C., Fernández, C., & Batista, P. (2019). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, J., & Reyes, T. (2021). La mirada del docente hacia la educación intercultural e inclusiva: sus características y desafíos”,. *Dspace Universidad de Talca*. doi:<http://dspace.ugal.cl/handle/1950/11865>
- Hernández, Spencer, & Gómez. (2021). “La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky”. *Revista Conrado*, 17(78), 4. Obtenido de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1667>
- Jiménez, F., Lalueza, J., & Fardella, C. (2023). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *REDIE*, 19(3). doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

- Litardo, A. (2023). Las estrategias didácticas y el aprendizaje de las matemáticas en educación general básica . *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(2), 6. doi:DOI 10.35381/cm.v9i2.119
- LOEI. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* . Quito: Lexis.
- Lugo, J., Vilchez, O., & Romero, L. (2021). Didáctica y desarrollo del pensamiento lógico matemático. Un abordaje hermenéutico desde el escenario de la educación inicial. *Logos Ciencia & Tecnología*, 11(3), 6. doi:<https://doi.org/10.22335/rlet.v11i3.991>
- Mayorga, M., Tagua, A., Mayulema, D., & Velastegui, R. (2025). *Estudio sobre la implementación de metodologías*. Obtenido de Revista Dialnet: <file:///D:/Downloads/Dialnet-EstudioSobreLaImplementacionDeMetodologiasActivasE-9676176.pdf>
- MinEduc. (2021). *Educación Inclusiva y Especial*. Quito: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf.
- Mineduc. (2025). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Quito: MinEduc.
- Morán, F. (2024). *Liderazgo en alta gerencia educativa*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Muñoz, G., & Peñalosa, W. (2000). Aporte del psicopedagogo en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Researchgate.net*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/346194651_Aporte_Del_Psicopedagogo_En_Estudiantes_Con_Trastorno_Por_Deficit_De_Atencion_Con_Hiperactividad
- ONU. (2025). Obtenido de La ONU explica a los Gobiernos el derecho a la Educación Inclusiva: <https://altascapacidades.es/portaEducacion/contenidos/diapositivas/ONU.pdf>
- Pacheco, O. (2020). *Fundamentos de la Educación Educativa* (Vol. 2). Guayaquil, Ecuador: Luz.
- Parra, C., Londoño, B., Herrera, C., & Castañeda, H. (2023). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Argentina: Universidad del Rosario.
- Pérez, Á. (2024). *Educarse en la era digital*. Madrid : Morata .



- Posso, R., & Barba, L. (2023). Expresión corporal en educación inicial: fomento de la creatividad y la inclusión. *Mentor*, 2(2), 3. doi:<https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6996>
- Regader, B. (2025). Obtenido de La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>
- Rivadeneira, D. (2022). Estrategias de aprendizaje del idioma inglés en niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad “TDAH” del sexto año de educación general básica de la Escuela Particular “Educar 2000”. *dspace.uce*. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/14043/1/T-UCE-0010-IN014-2017.pdf>
- Rosero, A. (2021). Constructivismo y prácticas escolares de las instituciones de educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopax. *Salesiana*. Obtenido de Constructivismo y practicas escolares de las instituciones de educación intercultural Bilingüe de la provincia de Cotopaxi. Quito: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14753>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers (4th ed.)*. SAGE .
- Sánchez, J. (2020). Desarrollo del lenguaje oral y su influencia en la estimulación del aprendizaje de los niños y niñas de la Unidad Educativa Augusto Pazmiño del Cantón Babahoyo provincia de los Ríos. *Creative Coms*, 2. doi:<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/2854>
- Saona, R., Tigrero, J., & Santillán, V. (2021). Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa en la Universidad de las Artes de Guayaquil. *Yakana*. doi:67ISSN 1390-7778 (Versión Impresa)ISSN 2528-8148 (Versión Electrónica) <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1927>
- Schonhardt, B. (2021). *Deliberating American monetary policy: A textual*. A textual.
- Tapia, J. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. (S. Scholar, Ed.) *Revista Conrado*, 1. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/352719006_Estrategias_metacognitivas_con_la_comprension_lectora_en_estudiantes_de_educacion_secundaria



- Timaran, F. C. (2020). Actividades lúdicas para el razonamiento ludica-matemático en los niños con necesidades educativas especiales de sexto año de educación básica general básica. 4.
- UNESCO. (2025). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Unesdoc*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNICEF. (2025). Educación Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender. Obtenido de <https://www.unicef.org/es/educacion>
- Vallles, A., & Covarrubias, P. (2020). *METODOLOGÍA ABP: HABILIDADES DE AUTONOMÍA Y TRABAJO COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO*. Obtenido de Revista paradigma: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/977/885>
- Velásquez, A., Vera, M., Zambrano, G., Giler, D., & Barcia, M. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Ciencias de la Educación*, 6(3). doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1299>
- Vieira, C. (2023). *PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE PRIMARIA EN ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA NIÑOS CON TDAH*. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/54205049.pdf>
- Villalobos, J. (2023). *Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa*. Obtenido de <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/316>
- Vygotsky. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. . Cambridge, MA:: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.





Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.