



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, Ciudad de México, México.

ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,

Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA EN EDUCACIÓN BÁSICA

INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR
INDIVIDUALIZED ATTENTION IN BASIC EDUCATION

María Dayana Pesáñez Cedillo Tlga.

Instituto Superior Tecnológico Portoviejo

Roberth Olmedo Zambrano Santos Ph.D

Instituto Superior Tecnológico Portoviejo

Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención individualizada en educación básica

María Dayana Pesáñez Cedillo¹ Tlga.

maria.pesantez@itsup.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-7336-2786>

Instituto Superior Tecnológico Portoviejo
Ecuador

Roberth Olmedo Zambrano Santos Ph.D

roberth.zambrano@itsup.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4072-4738>

Instituto Superior Tecnológico Portoviejo
Ecuador

RESUMEN

El estudio evaluó los cambios percibidos tras implementar estrategias pedagógicas inclusivas para fortalecer la atención individualizada en estudiantes de Educación General Básica que asistieron a un centro de nivelación en Cuenca, Ecuador. Se empleó un enfoque mixto, de alcance descriptivo, con diseño no experimental y mediciones pretest–posttest en 30 estudiantes de 1.^º a 7.^º de EGB. Se aplicaron dos cuestionarios (ocho ítems: siete en escala Likert y uno de selección múltiple sobre materias) y se registraron observaciones de las sesiones. La intervención se estructuró en tres ejes: adaptaciones curriculares e individualización; metodologías activas, cooperativas y lúdicas; y apoyos basados en principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Los resultados mostraron mejoras percibidas en comprensión, confianza para aprender y bienestar emocional, junto con mayor uso de materiales adaptados y participación en actividades lúdicas. La mejora reportada se concentró en Matemáticas e Inglés y se extendió hacia Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística. La autonomía avanzó con mayor gradualidad, lo que sugirió necesidad de continuidad y articulación con la escuela regular. Se concluyó que la propuesta favoreció el aprendizaje y el acompañamiento socioemocional en un servicio extracurricular de apoyo. Los hallazgos respaldaron la pertinencia de sostener un seguimiento pedagógico sistemático.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, educación inclusiva, atención individualizada, dificultades de aprendizaje, centro de nivelación

¹ Autor principal.

Correspondencia: maria.pesantez@itsup.edu.ec

Inclusive pedagogical strategies for individualized attention in basic education

ABSTRACT

The study evaluated the perceived changes after implementing inclusive teaching strategies to strengthen individualized attention in elementary school students who attended a remedial center in Cuenca, Ecuador. A mixed-method approach was used, with a descriptive scope, a non-experimental design, and pretest-posttest measurements in 30 students in grades 1 through 7. Two questionnaires were administered (eight items: seven on a Likert scale and one multiple-choice item on subjects) and observations of the sessions were recorded. The intervention was structured around three axes: curricular adaptations and individualization; active, cooperative, and playful methodologies; and supports based on Universal Design for Learning principles. The results showed perceived improvements in comprehension, confidence in learning, and emotional well-being, along with greater use of adapted materials and participation in playful activities. The reported improvement was concentrated in mathematics and English and extended to language and literature and cultural and artistic education. Autonomy progressed more gradually, suggesting a need for continuity and coordination with the regular school. It was concluded that the proposal promoted learning and socio-emotional support in an extracurricular support service. The findings supported the relevance of maintaining systematic pedagogical monitoring.

Keywords: pedagogical strategies, inclusive education, individualized attention, learning difficulties, academic support center

*Artículo recibido 10 diciembre 2025
Aceptado para publicación: 10 enero 2026*



INTRODUCCIÓN

La educación básica constituye, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), el periodo formativo fundamental para la construcción de competencias académicas y sociales. Esta definición permite comprender que dicho nivel no es solo una etapa inicial, sino el soporte crítico sobre el cual se edifica el éxito futuro y el bienestar integral del niño. Sin embargo, en América Latina se ha evidenciado una crisis de aprendizaje persistente puesto que, según el Banco Mundial (2023), esta problemática se refleja en que aproximadamente el 80% de los niños en edad de finalizar la escuela primaria no logran comprender un texto simple. Esta situación resulta alarmante, pues sugiere que la escolarización no está garantizando el aprendizaje efectivo, lo que convierte al rezago académico en un obstáculo estructural desde temprana edad.

Esta crisis se confirma con los resultados de evaluaciones internacionales como el estudio ERCE (UNESCO, 2019), los cuales muestran que una proporción elevada del estudiantado no alcanza los niveles mínimos de desempeño esperados. Específicamente, cerca del 40% de los estudiantes de tercer grado y el 60% de sexto grado en la región presentan dificultades críticas en lectura y matemáticas. Bajo una visión técnica, estos datos revelan una urgencia de calidad pedagógica que los sistemas tradicionales no han logrado resolver, lo que justifica la necesidad de implementar estrategias de apoyo personalizado y servicios de nivelación que rescaten a los estudiantes que se encuentran por debajo de estos estándares. En PISA 2022, por ejemplo, alrededor de tres cuartas partes de los estudiantes de la región se situaron por debajo del nivel básico en matemáticas y más de la mitad en lectura, lo cual evidenció dificultades para aplicar los conocimientos en situaciones de la vida cotidiana. Estas brechas han afectado con mayor fuerza a quienes presentan dificultades de aprendizaje, rezago escolar o condiciones socioeconómicas desfavorables.

En el caso ecuatoriano, los informes oficiales y los estudios recientes han señalado un incremento en la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad, así como una demanda creciente de apoyos especializados en el sistema educativo regular. Al respecto, se constató que, dentro del esquema pedagógico nacional, la representación de diversas condiciones de discapacidad experimentó un ascenso progresivo durante el periodo 2011-2022, registrándose incrementos del 17.85% en el área intelectual, 5.93% en la motora y 3.21% en los diagnósticos de espectro autista



(Ministerio de Educación, 2022). Esto significa que el sistema educativo ha avanzado en la identificación y visibilización de estas condiciones, no obstante, este aumento de casos también evidencia que las aulas regulares enfrentan una presión mayor, lo cual hace indispensable contar con servicios externos de nivelación que brinden el apoyo especializado que el sistema fiscal no siempre logra cubrir con la misma celeridad.

Complementariamente, se subrayó que la visión de integración en el país exigía una reconversión de la labor educativa con el propósito de ofrecer una respuesta efectiva a la heterogeneidad presente en las aulas (Irrazabal-Bohórquez et al., 2023). Bajo esta premisa, se entiende que la inclusión no depende únicamente de la presencia del estudiante en el centro escolar, sino de una transformación profunda en las estrategias didácticas. Esto implica que el docente debe transitar de un modelo de enseñanza estandarizado hacia uno flexible, donde la personalización del aprendizaje sea el eje central para atender las diversas necesidades identificadas. Asimismo, se determinó que el proceso de incorporación escolar en el territorio ecuatoriano se encontraba supeditado a desafíos de organización institucional y a la vinculación estrecha con los núcleos familiares (Tárraga-Mínguez et al., 2021). Lo anterior permite interpretar que el éxito de la inclusión no recae únicamente en la gestión administrativa del centro educativo, sino que depende de una alianza estratégica con la familia. En este sentido, el apoyo pedagógico individualizado debe trascender el aula y extenderse al hogar, asegurando que los padres cuenten con las herramientas necesarias para acompañar el progreso de sus hijos, lo cual es un pilar fundamental en los servicios de nivelación.

Pese a los marcos normativos vigentes, se observó que la implementación de una atención individualizada fue limitada debido a la existencia de aulas numerosas, las cuales registran en promedio entre 35 y 40 estudiantes por docente en el sector público urbano (Ministerio de Educación, 2023). Este escenario permite analizar que la saturación de los espacios escolares dificulta que el docente pueda dedicar el tiempo necesario a cada ritmo de aprendizaje. Desde un análisis pedagógico, esta masificación de las aulas se convierte en una barrera física y didáctica para la inclusión, lo cual explica por qué los estudiantes con mayores dificultades terminan siendo invisibilizados en el sistema regular. Al mismo tiempo, muchos docentes de educación básica han trabajado con aulas numerosas que, en zonas urbanas, registran en promedio entre 35 y 40 estudiantes (Ministerio de Educación, 2023). Esta realidad, sumada



a una carga administrativa elevada y al acceso limitado a materiales adaptados, ha reducido el tiempo disponible para observar los avances individuales y ofrecer una retroalimentación cercana. Esta saturación del entorno escolar no solo es un problema logístico, sino una barrera humana que invisibiliza las necesidades particulares del niño. Como consecuencia, parte del alumnado no logró consolidar aprendizajes básicos y comenzó a experimentar desmotivación, sentimientos de fracaso y riesgo de abandono, lo cual confirma que, sin una intervención personalizada fuera del aula regular, el estudiante queda vulnerable ante un sistema que no puede detenerse a esperar su ritmo de aprendizaje.

Frente a este escenario, la literatura sobre educación inclusiva ha insistido en la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas inclusivas como respuesta educativa al conjunto del aula, no solo como apoyo aislado para unos pocos estudiantes. Desde una perspectiva general, se ha entendido por estrategias pedagógicas inclusivas el conjunto de decisiones didácticas que permiten eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, diversificar las experiencias educativas y garantizar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en el aula común. Al respecto, se sostiene que estas prácticas deben trascender la atención individualizada para convertirse en un modelo de gestión del aula total (Cantor et al., 2021), puesto que esta postura es fundamental debido a que replantea el rol docente hacia una visión sistémica donde la diversidad es la norma y no la excepción. Dicha gestión debe estar fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje como vía para suprimir obstáculos didácticos (Muñoz-Ortiz et al., 2023), lo cual resulta imperativo para anticipar las necesidades del alumnado y evitar adaptaciones curriculares improvisadas que suelen segregar en lugar de incluir. Asimismo, es necesario asegurar la permanencia efectiva del alumnado en entornos educativos compartidos (Palacios-García, 2024), bajo el postulado de que el éxito de la inclusión se mide por el sentido de pertenencia y el progreso real del estudiante dentro de su grupo de pares. Estas estrategias incluyen la diversificación de actividades, la flexibilización de tiempos y recursos, la organización cooperativa del trabajo y el uso de materiales accesibles y significativos.

Al respecto, el uso de metodologías flexibles como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) —entendido como un modelo que proporciona múltiples formas de representación, expresión y compromiso para eliminar las barreras físicas, sensoriales y cognitivas— actúa como un catalizador para el desarrollo cognitivo y la autonomía del estudiante (Arteaga et al., 2025). Desde la labor investigativa,



se reconoce que la aplicación de este enfoque permite que la planificación no se centre en un estudiante promedio inexistente, sino que abarque la diversidad real del aula, convirtiendo la flexibilidad en el motor del aprendizaje.

Asimismo, este acompañamiento requiere redefinir el rol de los profesionales de apoyo para garantizar una integración efectiva que evite la segregación del alumnado (Martínez López, 2021). Bajo esta lógica, se sostiene que el especialista no debe actuar como una figura externa o aislada, sino como un colaborador estratégico del docente de aula, asegurando que el apoyo individualizado sea un puente hacia la inclusión y no un factor de exclusión encubierta. Diversos estudios en contextos latinoamericanos han evidenciado que la combinación de estrategias grupales inclusivas con apoyos individualizados favorece la permanencia escolar, mejora el rendimiento académico y fortalece la autoestima de estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje. Esta evidencia subraya que la intervención pedagógica exitosa es aquella que logra equilibrar la socialización grupal con el respeto a los ritmos personales, por lo tanto, se concluye que la nivelación académica es un derecho que garantiza no solo la permanencia en el sistema, sino la dignificación del proceso de aprendizaje del niño.

El estado del arte reciente sobre estrategias pedagógicas inclusivas ha identificado varias líneas de trabajo convergentes. Un grupo importante de investigaciones se ha centrado en las adaptaciones curriculares e individualización de la enseñanza, entendidas como ajustes en objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación para responder al nivel real de desempeño de cada estudiante. Al respecto, se ha establecido que dichas adaptaciones son el eje para garantizar la participación activa del alumnado (Palacios-García, 2024). Desde la perspectiva de esta investigación, se asume que la adaptación no debe ser vista como un currículo paralelo o simplificado, sino como un puente necesario que conecta la capacidad actual del estudiante con los estándares exigidos por el sistema educativo.

Asimismo, este ajuste se constituye como un proceso fundamental para el aprendizaje de contenidos básicos (Ullauri & Pita, 2024), el cual debe complementarse con el diseño de actividades escolares innovadoras y dinámicas (Ron Vaca, 2025). Este enfoque permite colegir que la innovación didáctica no es un elemento opcional, pues por el contrario representa el mecanismo que dota de significado al aprendizaje para aquellos estudiantes que han sido históricamente marginados por métodos uniformes. Por lo tanto, la integración de recursos dinámicos resulta determinante para transformar una adaptación



técnica en una experiencia de aprendizaje motivadora y humana.

Otros estudios han profundizado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en la planificación multimodal del currículo, que plantea ofrecer múltiples formas de representación de la información, de acción y expresión, y de implicación, de modo que el aula se organice desde el inicio para la diversidad en lugar de realizar ajustes únicamente cuando surgen dificultades. Esta perspectiva se fundamenta en la capacidad del DUA para eliminar barreras desde la planificación (Muñoz-Ortiz et al., 2023), promoviendo un enriquecimiento que flexibiliza la enseñanza (Covarrubias & Garibay, 2021). Bajo esta premisa, se infiere que la planificación proactiva no es solo una estrategia técnica, sino un acto de justicia pedagógica que reconoce la singularidad de cada estudiante desde el primer momento, evitando que el alumno deba encajar en un sistema rígido. Asimismo, se ha demostrado que este enfoque actúa como catalizador del éxito cognitivo (Arteaga et al., 2025), especialmente cuando se integran recursos digitales que facilitan el acceso a la información (Villatoro & Moreno-Tallón, 2024) y se personalizan las trayectorias educativas para lograr una verdadera equidad (Giler-Vinces et al., 2024). Desde esta óptica investigativa, la mediación tecnológica y la personalización de las trayectorias no se consideran simples herramientas accesorias, sino los vehículos que permiten democratizar el conocimiento. Lo anterior confirma que el éxito escolar está intrínsecamente ligado a la capacidad del entorno para adaptarse al individuo, garantizando que la equidad no sea un concepto abstracto, sino una realidad palpable en el progreso académico y emocional del estudiante.

Una tercera línea ha destacado el papel de las metodologías activas cooperativas y lúdicas para promover la participación y el aprendizaje significativo. En este ámbito, se demostró que los modelos de aprendizaje cooperativo no solo mejoraron el rendimiento, sino que transformaron la interacción mediante redes de apoyo mutuo (Cantor et al., 2021). Este hallazgo es trascendental ya que implica que el aprendizaje deja de ser un proceso individualista para convertirse en una construcción social, bajo esta óptica el estudiante con discapacidad deja de ser un receptor de ayuda para transformarse en un agente activo que también aporta al éxito del grupo, rompiendo así los estigmas de la educación especial tradicional. Por su parte, la gamificación actuó como un dinamizador que incrementó el compromiso y la autonomía frente a tareas complejas (Toledo & Díaz, 2025), mientras que el juego estructurado se consolidó como una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades sociales y la gestión



emocional (Arbulu-Ramirez, 2024). Desde el análisis investigativo, estas herramientas lúdicas actúan como un ecosistema de seguridad psicológica. Al gamificar el aula, se reduce el impacto punitivo del error, permitiendo que el estudiante con dificultades de aprendizaje experimente con el conocimiento sin el temor al juicio social, lo que resulta determinante para fortalecer su autoconcepto académico y su resiliencia.

A estas estrategias se sumó la importancia de una gestión pedagógica que organice recursos y tiempos para asegurar la participación equitativa (Samaniego et al., 2024). Lo anterior permite colegir que la inclusión no es un suceso espontáneo, sino el resultado de una ingeniería didáctica consciente. Sin una distribución estratégica de los recursos, las metodologías activas corren el riesgo de convertirse en actividades caóticas que, lejos de incluir, pueden acentuar las brechas de aprendizaje preexistentes. Asimismo, la investigación señaló que el aprendizaje basado en proyectos permitió vincular los contenidos curriculares con situaciones reales (Irrazabal-Bohórquez et al., 2023). Esta vinculación es el pilar de la significatividad puesto que, al situar el aprendizaje en la realidad del estudiante, se eliminan las barreras de abstracción que suelen obstaculizar el progreso de quienes poseen necesidades educativas específicas, garantizando que el conocimiento sea útil, funcional y duradero.

Para que estas metodologías tuvieran éxito, se requirió que el profesorado poseyera una formación sólida en estrategias de interacción que rompieran con los esquemas tradicionales (Tárraga-Mínguez et al., 2021). Esta exigencia de formación técnica no es meramente administrativa, sino un imperativo ético. Se asume que el docente debe desaprender la instrucción masiva para convertirse en un arquitecto de entornos diversos, lo que demanda una competencia clínica para observar y ajustar la enseñanza en tiempo real. En este proceso, fue vital el rol del profesional de apoyo, quien debió realizar un acompañamiento sistemático para evitar que los estudiantes con mayores dificultades quedaran rezagados (Martínez López, 2021). Este acompañamiento se interpreta como la zona de desarrollo próximo asistida, donde el especialista no segregá al niño, sino que andamia su participación dentro del grupo general, asegurando que la equidad sea una práctica constante y no una aspiración teórica. Finalmente, se destacó que la implementación sostenida de estas prácticas permitió configurar un clima escolar basado en el respeto y la valoración de la diferencia (García-Valdez, 2023). En conclusión, se establece que el clima escolar es el indicador definitivo de la inclusión real, de modo que cuando la



metodología es inclusiva, la diferencia deja de ser un problema que debe ser atendido para convertirse en un valor que enriquece la convivencia democrática dentro del aula.

A nivel latinoamericano, varios trabajos han mostrado experiencias de inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social, con énfasis en la formación docente, la cultura escolar y la articulación con las familias. Estas investigaciones han puesto de relieve que las políticas de inclusión requieren traducirse en prácticas concretas de aula para que la igualdad de oportunidades se vuelva efectiva y no se limite a la matrícula escolar. Al respecto, se subrayó que la formación y las actitudes del profesorado son el pilar fundamental para sostener una cultura escolar verdaderamente inclusiva (Tárraga-Mínguez et al., 2021), lo cual requiere una gestión pedagógica capaz de operativizar las políticas en estrategias de aula (Samaniego et al., 2024). Desde la perspectiva de esta investigación, se asume que la formación docente no debe limitarse a la transferencia de conocimientos teóricos, sino al desarrollo de una competencia ética y empática que permita al educador deconstruir prejuicios sobre la discapacidad. Sin esta transformación actitudinal, cualquier política pública corre el riesgo de quedar reducida a un cumplimiento burocrático que no impacta en el bienestar del estudiante. Asimismo, se enfatizó que la inclusión real solo es posible mediante una reconversión de las prácticas escolares que trascienda lo administrativo (Irrazabal-Bohórquez et al., 2023), fortaleciendo los vínculos socioemocionales y la articulación con las familias para asegurar la permanencia del estudiante (Arbulu-Ramírez, 2024). Este planteamiento resulta determinante en el contexto regional, puesto que la vulnerabilidad social exige que la escuela funcione como una red de soporte integral. Lo anterior permite colegir que el éxito educativo no depende exclusivamente de lo pedagógico, sino de la solidez del tejido vincular entre la institución y el núcleo familiar, por lo tanto, la gestión escolar debe evolucionar de un enfoque centrado en el control administrativo hacia uno basado en el acompañamiento humano, garantizando que el entorno educativo sea un refugio de equidad frente a las carencias del entorno externo.

En el caso de Ecuador, se han desarrollado estudios sobre adaptaciones curriculares, desempeño docente, uso de tecnologías accesibles y programas de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque todavía son escasas las investigaciones que analizan el papel de los centros de nivelación y apoyo extracurricular como recursos complementarios del sistema educativo formal. Al respecto, investigaciones locales han enfatizado la necesidad de diseñar actividades escolares



innovadoras que permitan una respuesta pedagógica efectiva frente a la discapacidad intelectual, superando las limitaciones de los modelos tradicionales (Ron Vaca, 2025). Dichas innovaciones incluyen el uso de laboratorios de aprendizaje multisensorial, la implementación de agendas visuales digitales y el empleo de metodologías basadas en la gamificación adaptada, las cuales permiten que el estudiante interactúe con el conocimiento desde sus propias capacidades funcionales. Desde la perspectiva de esta investigación, la incorporación de estos recursos no representa un lujo tecnológico, sino una necesidad imperativa para garantizar que el aprendizaje sea accesible y significativo. Se asume que la innovación real en el contexto ecuatoriano ocurre cuando el diseño pedagógico logra desplazar al texto escolar como única fuente de saber, permitiendo que el estudiante con discapacidad intelectual construya conceptos a través de la experimentación directa y el soporte visual, lo cual reduce la brecha de abstracción que suele marginarlos en el aula regular.

Estos esfuerzos se alinean con las directrices del Ministerio de Educación del Ecuador (2020), las cuales promueven un marco de adaptaciones curriculares obligatorias y un acompañamiento que garantice la permanencia de los estudiantes en condiciones de equidad, aunque el desafío persiste en la integración de espacios de refuerzo externo que fortalezcan el aprendizaje formal. Bajo esta premisa, se identifica una desconexión crítica entre el mandato normativo y la capacidad operativa de las instituciones fiscales. Desde una visión técnica, mientras la normativa exige una educación equitativa, la realidad de las aulas masificadas impide que el refuerzo académico sea lo suficientemente profundo y sostenido. En consecuencia, se asume que los centros de nivelación externa no deben ser vistos como entidades ajenas al sistema, sino como aliados estratégicos que operan en la zona de ajuste pedagógico que la escuela regular no logra cubrir. Esta articulación es vital, puesto que garantiza que la equidad no sea solo una meta administrativa de permanencia, sino una garantía de aprendizaje real, protegiendo así el derecho del estudiante a una formación que respete su ritmo biológico y cognitivo.

En este marco, los centros de control de tareas y nivelación académica han surgido como espacios de acompañamiento que prolongan el proceso educativo más allá del horario escolar. Durante el proceso de revisión bibliográfica, el investigador no identificó antecedentes específicos que analicen el papel de estos centros en la ciudad de Cuenca, lo cual resalta la importancia de sistematizar la experiencia acumulada en el Centro de Nivelación y Arte Educativo. En este espacio, se ha ofrecido apoyo en tareas,



refuerzo de contenidos y seguimiento cercano del progreso de cada estudiante. La observación práctica en este centro ha permitido notar que muchos niños y niñas que llegaban con dificultades importantes en la escuela regular lograron mejorar su rendimiento al recibir atención individualizada, actividades lúdicas estructuradas y materiales gráficos adaptados. Al respecto, se establece que el éxito de estos estudiantes no depende únicamente del refuerzo académico, sino de la reconstrucción de su confianza emocional, de tal forma que al verse capaces de resolver tareas en un entorno sin la presión de la calificación punitiva, el alumno logra desbloquear procesos cognitivos que en el aula regular estaban inhibidos por el estrés.

Esta observación coincide con la literatura científica, la cual sostiene que un acompañamiento sistemático y profesional dentro de entornos educativos complementarios es determinante para el éxito académico (Martínez López, 2021). Bajo este análisis, se asume que el centro de nivelación actúa como un espacio de transición pedagógica, donde se dota al alumno de las estrategias de aprendizaje que la educación formal, por su masividad, no puede personalizar. Se concluye que la intervención micro en Cuenca demuestra que la equidad se logra cuando el recurso pedagógico se ajusta a la singularidad del niño y no al revés. Asimismo, se ha evidenciado que una gestión organizada de estos apoyos externos favorece directamente la permanencia escolar (Samaniego et al., 2024), especialmente cuando se implementan actividades dinámicas que responden a ritmos individuales (Ron Vaca, 2025) y se realizan ajustes curriculares específicos (Ullauri & Pita, 2024). Lo anterior permite colegir que el refuerzo externo no es un proceso aislado, sino un componente vital del sistema inclusivo. Se sostiene que para transformar la realidad educativa en la ciudad, es imperativo que los centros de nivelación sean reconocidos como laboratorios de innovación donde se gestan las prácticas que luego podrían alimentar y mejorar el sistema educativo formal.

Con base en la problemática expuesta y la fundamentación teórica revisada, se establece el diseño de la investigación. El objeto de estudio lo constituyen las estrategias pedagógicas inclusivas y la atención individualizada, elementos centrales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad. Esta investigación se inscribe en el campo de la Didáctica, como la ciencia que estudia los métodos y técnicas de enseñanza para optimizar el aprendizaje, y se desarrolla en el área de la educación básica, vinculada directamente al fortalecimiento académico de los estudiantes.



En coherencia con este marco, el objetivo general de la investigación es:

Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas para fortalecer la atención individualizada de los estudiantes de educación básica que asisten al Centro de Nivelación y Arte Educativo de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Para la consecución de este fin, se han determinado los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar las principales dificultades de aprendizaje presentes en estudiantes de educación básica que asisten al Centro de Nivelación y Arte Educativo.
2. Analizar estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías activas registradas en literatura científica latinoamericana reciente.
3. Diseñar una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas que integre recursos gráficos y herramientas digitales sencillas para apoyar la atención individualizada en el Centro de Nivelación y Arte Educativo.

Estos elementos declarados no solo delimitan el alcance del estudio, sino que guían la selección del enfoque metodológico y el análisis posterior de los resultados, asegurando la coherencia científica de la propuesta.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación adoptó un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, de alcance descriptivo con un diseño no experimental y de cohorte longitudinal. Este enfoque se seleccionó debido a que el fenómeno de la atención individualizada en estudiantes con dificultades de aprendizaje posee una naturaleza compleja que no puede ser agotada únicamente mediante el análisis estadístico de rendimientos académicos. La integración de datos permitió que el componente cuantitativo midiera la eficacia de la intervención a través de resultados numéricos, mientras que el componente cualitativo facilitó la comprensión de los procesos de adaptación y la percepción de mejora desde la observación directa del comportamiento estudiantil. De esta manera, se logró una visión integral y profunda del fenómeno estudiado bajo los postulados metodológicos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

El estudio se estructuró mediante la aplicación de mediciones pretest y posttest a los mismos participantes en dos momentos distintos del proceso formativo. Como métodos teóricos se emplearon el histórico-lógico, el hipotético-deductivo, el sistemático, el análisis-síntesis y el descriptivo, los cuales



estuvieron orientados a la organización, interpretación y explicación científica de los hallazgos. Por otro lado, como métodos empíricos se utilizaron encuestas estructuradas y la observación directa durante las sesiones de acompañamiento académico. Las técnicas e instrumentos aplicados correspondieron a formularios tipo cuestionario con escala Likert y formatos de observación sistemática que fueron revisados previamente por expertos para asegurar su pertinencia pedagógica.

La población estuvo conformada por estudiantes de educación general básica que asistieron al servicio por presentar dificultades de aprendizaje o riesgo de rezago académico. Debido a que se trató de una población accesible y reducida, se trabajó con un censo operativo y una selección intencional por conveniencia, la cual estuvo integrada por 30 estudiantes de primero a séptimo año de educación general básica provenientes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cuenca. Para la recolección cuantitativa se utilizaron dos cuestionarios, uno inicial y otro final, aplicados antes y después de la intervención pedagógica. Cada instrumento incluyó ocho ítems con predominio de escala tipo Likert de cinco opciones y una pregunta de selección múltiple sobre las materias con mayor dificultad o mejora percibida por el alumnado.

Los instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos y a una prueba piloto para garantizar su validez. Posteriormente se calculó el alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad interna y asegurar la consistencia de las mediciones realizadas. El análisis de los datos se efectuó mediante estadística descriptiva con el uso de frecuencias y porcentajes, además de la comparación de resultados pretest y posttest mediante tablas de contingencia. Por tratarse de una población reducida, no se aplicó una técnica de muestreo probabilístico, optándose por el análisis del total de los participantes para dotar de mayor precisión a las conclusiones del estudio.

Como aspectos éticos se identificó la existencia de un conflicto de intereses puesto que la autora de la investigación también desempeñó funciones docentes en el Centro de Nivelación y Arte Educativo. Para reducir posibles sesgos y resguardar la integridad del proceso, se aplicaron instrucciones estandarizadas, se garantizó la absoluta voluntariedad de participación y se evitó cualquier tipo de coacción sobre los estudiantes. Se gestionó el consentimiento informado con los representantes legales y el asentimiento de los niños, informando con claridad el propósito del estudio, los procedimientos, los posibles beneficios, la confidencialidad y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias



negativas.

La custodia de la información quedó bajo la responsabilidad estricta de la investigadora, quien resguardó los datos en archivos con acceso restringido. La información se anonimizó mediante la codificación de los informantes, asignando identificadores alfanuméricos para impedir la identificación directa de los participantes en los reportes públicos. Los datos se conservarán por un periodo de cuatro años con fines académicos y de verificación metodológica, tras lo cual se procederá a su eliminación definitiva para garantizar la protección permanente de la identidad y la privacidad de los estudiantes participantes.

RESULTADOS

Caracterización de la población estudiantil

El análisis de los datos generales permitió identificar que la mayor parte de los participantes se concentró en los niveles superiores de educación básica, puesto que el 67 % de los estudiantes pertenecían al subnivel de cuarto a séptimo año (Tabla 1). Asimismo, se constató que la gran mayoría de la población asistía a instituciones de carácter público, lo cual representó el 83 % del total de la muestra. En cuanto a las condiciones de aprendizaje previo, es significativo que el 50 % de los estudiantes procedía de aulas con una densidad de entre 25 y 35 alumnos, mientras que un 33 % adicional se encontraba en entornos de más de 35 estudiantes, lo cual sugiere una relación directa entre la masificación del aula regular y la necesidad de buscar servicios de nivelación externa.

Tabla 1. Datos generales de los estudiantes (N = 30)

| Variable | Categoría / Estadístico | Frecuencia | Porcentaje | Total |
|----------------------------|-------------------------|------------|------------|-------|
| Nivel educativo | 1.º - 3.º EGB | 10 | 33% | 100% |
| | 4.º - 7.º EGB | 20 | 67% | |
| Tipo de institución | Pública | 25 | 83% | 100% |
| | Privada | 5 | 17% | |
| Edad del estudiante | 5 - 6 años | 5 | 17% | 100% |
| | 7 - 8 años | 10 | 33% | |
| | 9 - 10 años | 9 | 30% | |
| | 11 - 12 años | 6 | 20% | |
| Tamaño del aula | <25 estudiantes | 5 | 17% | 100% |
| | 25-35 estudiantes | 15 | 50% | |
| | >35 estudiantes | 10 | 33% | |

Fuente: Estudiantes del Centro de Nivelación y Arte Educativo de la ciudad de Cuenca, Ecuador

Estado inicial de los procesos de aprendizaje (Instrumento 1)



El diagnóstico inicial reveló carencias críticas en el acceso a recursos pedagógicos inclusivos dentro del sistema escolar regular (Tabla 2). Se observó que el 60 % de los estudiantes nunca contó con material adaptado y el 43 % manifestó no haber recibido apoyo docente específico frente a sus dificultades. En contraste, el componente de apoyo extraescolar y la ayuda en casa mostraron porcentajes elevados de cumplimiento, con un 80 % y 40 % en la categoría de siempre, respectivamente, lo cual indica que la familia ha intentado suplir las deficiencias del sistema formal. Respecto a las áreas de mayor rezago académico, las Matemáticas (93 %) y el Inglés (90 %) se identificaron como las asignaturas con mayor índice de dificultad para los participantes.

Tabla 2. Resultados del Instrumento 1 (Inicio) (N = 30).

| Panel A | | | | | |
|---------------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Variables | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| Comprensión | 0% | 7% | 13% | 33% | 47% |
| Apoyo docente | 43% | 20% | 27% | 7% | 3% |
| Material adaptado | 60% | 27% | 7% | 3% | 3% |
| Actividades lúdicas | 40% | 7% | 33% | 7% | 13% |
| Emoción académica | 3% | 3% | 47% | 20% | 27% |
| Ayuda en casa | 0% | 0% | 20% | 40% | 40% |
| Apoyo extraescolar | 0% | 0% | 3% | 17% | 80% |

| Panel B | | |
|---------------------|------------|------------|
| Materias | Frecuencia | Porcentaje |
| Matemáticas | 28 | 93% |
| Lengua y Literatura | 24 | 80% |
| Estudios Sociales | 15 | 50% |
| Ciencias Naturales | 15 | 50% |
| Inglés | 27 | 90% |
| ECA | 8 | 27% |

Nota: Porcentajes calculados sobre N = 30. En el Panel B (Pregunta 2: materias), al tratarse de respuesta múltiple, los porcentajes pueden superar el 100%.

Fuente: Estudiantes del Centro de Nivelación y Arte Educativo de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Análisis de la intervención mediante observación sistemática

La implementación de estrategias pedagógicas inclusivas permitió una respuesta diferenciada según el nivel madurativo y académico de cada grado (Tabla 3). En los niveles iniciales de educación básica, se determinó que el andamiaje debió ser constante y segmentado, con una alta dependencia de recursos visuales y auditivos para la comprensión de consignas simples. A medida que se avanzó hacia los niveles superiores, las estrategias transitaron hacia el fomento de la autonomía y el trabajo cooperativo, donde



el apoyo entre pares fue una clave fundamental para el éxito académico.

El uso de organizadores gráficos y la multiplicidad de medios para demostrar el aprendizaje (DUA) resultaron determinantes para reducir la ansiedad ante tareas complejas en los grados superiores. Se observó que el error comenzó a ser percibido como parte del proceso lúdico, lo cual fortaleció el clima de confianza y la disposición al esfuerzo. Esta sistematización cualitativa confirmó que la flexibilidad en los ritmos y la diversificación de materiales no solo mejoraron la comprensión de contenidos curriculares, sino que permitieron alcanzar metas académicas comparables a las del resto del grupo, reduciendo significativamente la frustración estudiantil.

Tabla 3. Síntesis de la intervención aplicada por grado (observación).

| Estrategias Metodológicas | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| Grado | Eje 1: Adaptaciones e Individualización | Eje 2: Metodologías Activas y Lúdicas | Eje 3: DUA y Apoyos Individualizados |
| 1.º EGB | Alta dependencia de la segmentación de tareas. El andamiaje fue constante y cuerpo a cuerpo. | Respuesta inmediata al juego libre. Dificultad en roles cooperativos, pero éxito en retos motores. | El apoyo visual y auditivo fue indispensable para la comprensión de consignas simples. |
| 2.º EGB | Se necesitó modelado previo (ejemplos guiados) para iniciar cualquier actividad adaptada. | Gran motivación en juegos de competencia sana. Mejora la permanencia en la tarea mediante el juego. | La expresión oral predominó sobre la escrita como medio para demostrar lo aprendido. |
| 3.º EGB | El ritmo flexible permitió que estudiantes con dificultades no se frustraran ante la complejidad. | El trabajo en parejas funcionó mejor que en grupos grandes. Los retos cortos mantuvieron el interés. | Uso efectivo de pictogramas y recursos gráficos para organizar la secuencia de trabajo. |
| 4.º EGB | La retroalimentación inmediata ayudó a corregir errores en el proceso de cálculo y lectoescritura. | Inicio de roles simples en grupos cooperativos. Los juegos de mesa educativos fueron muy eficaces. | Los organizadores gráficos (mapas mentales simples) redujeron la ansiedad ante tareas largas. |
| 5.º EGB | Se logró mayor autonomía al ofrecer alternativas de complejidad graduada según el nivel. | Participación activa en la resolución guiada de ejercicios. El error se tomó como parte del juego. | Clima de confianza consolidado. El refuerzo positivo aumentó la disposición al esfuerzo. |
| 6.º EGB | La individualización permitió profundizar en contenidos curriculares sin excluir a nadie del grupo. | El apoyo entre pares fue clave. Los estudiantes más aventajados ayudaron de forma natural a otros. | Multiplicidad de medios: los estudiantes eligieron entre responder de forma oral o digital. |
| 7.º EGB | Metas alcanzables permitieron que estudiantes con rezago completaran las mismas unidades que el resto. | Resolución de retos complejos mediante el trabajo cooperativo. Alta motivación por metas grupales. | Se evidenció autorregulación del aprendizaje gracias a la diversidad de apoyos visuales y textuales. |

Nota: El contenido se derivó de observación directa durante la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

Fuente: Estudiantes del Centro de Nivelación y Arte Educativo, Cuenca, Ecuador.



Descripción de la ejecución de las estrategias inclusivas

La ejecución de las estrategias inclusivas se articuló mediante tres fases operativas diseñadas para transformar el currículo rígido en una experiencia de aprendizaje accesible. En la primera fase, se realizó la adaptación de materiales gráficos y textuales, donde se sustituyeron bloques de texto densos por organizadores visuales, pictogramas y guías de pasos simplificadas. Esta acción permitió que los estudiantes con dificultades de comprensión lectora lograran acceder al contenido temático sin la barrera de la frustración inicial, facilitando una entrada amigable al conocimiento.

En la segunda fase, se aplicó la flexibilización metodológica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Durante esta etapa, la ejecución consistió en ofrecer múltiples medios de expresión, permitiendo que el alumnado demostrara lo aprendido no solo a través de pruebas escritas tradicionales, sino mediante esquemas, explicaciones orales o resolución de problemas prácticos con material concreto. Esta diversificación de la respuesta educativa garantizó que el estudiante pudiera utilizar sus fortalezas cognitivas para compensar sus áreas de debilidad, lo cual fue determinante para mantener la motivación durante las sesiones de nivelación.

Finalmente, la tercera fase se centró en el acompañamiento individualizado y el refuerzo emocional. La ejecución se basó en la mediación constante de la investigadora, quien actuó como andamiaje para segmentar las tareas complejas en micro-objetivos alcanzables. Se implementó un sistema de retroalimentación positiva inmediata que reforzó el esfuerzo por encima del resultado numérico, logrando que el estudiante reconstruyera su autoconcepto académico. Esta ejecución sistemática aseguró que la nivelación no fuera una repetición de contenidos escolares, sino una reestructuración de la forma en que el niño interactúa con el aprendizaje en un entorno de seguridad y respeto a su ritmo personal.

Evaluación de impacto post-intervención (Instrumento 2)

Tras la aplicación de las estrategias inclusivas, se evidenció una transformación positiva en todas las variables académicas y emocionales analizadas (Tabla 4). Es relevante destacar que el sentimiento de mejora académica alcanzó un 53 % en la categoría de siempre y un 33 % en casi siempre, mientras que la comprensión escolar se consolidó con un 57 % de respuestas óptimas. El impacto más profundo se registró en el bienestar emocional y la confianza para aprender, donde el 60 % y el 67 % de los estudiantes, respectivamente, manifestaron sentirse siempre motivados y seguros.



En cuanto al desempeño por asignaturas, se mantuvo una percepción de alta demanda en Matemáticas e Inglés (97 %), no obstante, se registró un incremento en la mejora percibida en áreas como Educación Cultural y Artística (ECA), que subió del 27 % al 53 %. Estos resultados finales permiten colegir que el acompañamiento individualizado y la adaptación de materiales no solo nivelan el conocimiento técnico, sino que actúan como un factor de protección emocional que devuelve al estudiante su sentido de autoeficacia académica.

Tabla 4. Resultados del Instrumento 2 (Final) (N = 30).

| Panel A | | | | | |
|-------------------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Variables | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| Mejora académica | 0% | 0% | 13% | 33% | 53% |
| Comprensión escolar | 0% | 0% | 3% | 40% | 57% |
| Material adaptado | 0% | 0% | 0% | 13% | 87% |
| Actividades lúdicas | 0% | 0% | 7% | 27% | 67% |
| Bienestar emocional | 0% | 0% | 7% | 33% | 60% |
| Autonomía en tareas | 0% | 0% | 33% | 30% | 37% |
| Confianza para aprender | 0% | 0% | 0% | 33% | 67% |

| Panel B | | |
|---------------------|------------|------------|
| Materias | Frecuencia | Porcentaje |
| Matemáticas | 29 | 97% |
| Lengua y Literatura | 25 | 83% |
| Estudios Sociales | 17 | 57% |
| Ciencias Naturales | 17 | 57% |
| Inglés | 29 | 97% |
| ECA | 16 | 53% |

Nota: Porcentajes calculados sobre N = 30. En el Panel B (Pregunta 2: materias), al tratarse de respuesta múltiple, los porcentajes pueden superar el 100%.

Fuente: Estudiantes del Centro de Nivelación y Arte Educativo de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos fueron consistentes con una intervención orientada a la inclusión y al fortalecimiento de la atención individualizada en estudiantes de Educación General Básica que asistieron al Centro de Nivelación y Arte Educativo. En el diagnóstico inicial se evidenció que la población provenía mayoritariamente de instituciones públicas y de aulas numerosas, condición que tendió a limitar el seguimiento personalizado en el aula regular. En coherencia con ese contexto, los resultados reflejaron dificultades frecuentes de comprensión y una percepción reducida de apoyo individual, lo cual sugiere la presencia de barreras pedagógicas que restringen el acceso al currículo. Al



respecto, se ha señalado que la falta de apoyos específicos en aulas con alta densidad estudiantil agrava el rezago y la desmotivación del alumnado (Martínez López, 2021). Este escenario de exclusión técnica coincide con lo planteado por Arcos Proaño et al. (2023), quienes sostienen que la inclusión educativa en Ecuador aún enfrenta el desafío de pasar de la normativa formal a la implementación de políticas reales que alivien la carga docente en contextos masificados.

A partir de ese diagnóstico, la intervención se organizó en tres ejes complementarios donde en los primeros niveles predominó la segmentación de tareas y el andamiaje cercano, mientras que en los grados intermedios y superiores se observó mayor estabilidad al incorporar retroalimentación inmediata y metas alcanzables. Esta progresión demuestra que ajustar los objetivos y las formas de evaluación es el eje para garantizar la participación activa (Ullauri & Pita, 2024), especialmente cuando se integran modelos de aprendizaje cooperativo que transforman la interacción mediante redes de apoyo mutuo (Cantor et al., 2021). Bajo esta misma lógica, Betancur y Murcia (2021) enfatizan que los propósitos de la investigación inclusiva deben centrarse en desplazamientos metodológicos que prioricen la singularidad del estudiante, validando así la decisión de este estudio de aplicar un enfoque mixto para capturar tanto la mejora numérica como la transformación cualitativa del aprendizaje.

Al cierre de la intervención, se registró una mejora sustancial en la comprensión escolar gracias al uso sistemático de material adaptado. Esta evidencia se alinea con la necesidad de diseñar actividades innovadoras y dinámicas para responder a la diversidad (Ron Vaca, 2025), lo cual es fundamental para superar los modelos tradicionales que suelen uniformar la enseñanza. Asimismo, la elevada valoración de las actividades lúdicas confirma que el juego estructurado es una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades sociales y la gestión emocional en contextos de apoyo individualizado (Arbulu-Ramirez, 2024). En el componente socioemocional se observó un predominio de bienestar y confianza para aprender, lo cual resulta plenamente compatible con la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual actúa como catalizador del éxito cognitivo al eliminar barreras desde la planificación (Arteaga et al., 2025). Estos resultados refuerzan la postura de Muñoz-Ortiz et al. (2023), quienes defienden que el DUA no debe ser un ajuste reactivo, sino un enfoque proactivo que garantice la accesibilidad universal desde el diseño mismo de la sesión de clase.

El fortalecimiento del clima escolar y la motivación se vinculan con una práctica docente que rompe



esquemas tradicionales y valora la diferencia como una oportunidad de aprendizaje (García-Valdez, 2023). En contraste, la autonomía en tareas mostró un comportamiento más gradual puesto que la independencia académica suele estabilizarse una vez que el estudiante ha recuperado la seguridad en sus propias capacidades de comprensión. Esta observación es apoyada por Romero y Alava (2021), quienes subrayan que la metodología inclusiva aplicada a estudiantes con dificultades debe considerar tiempos de transición más extensos para que la autonomía se convierta en una competencia consolidada. Del mismo modo, el uso de entornos de aprendizaje personalizados ha demostrado ser un vehículo eficaz para democratizar el conocimiento, permitiendo que la mediación tecnológica y el soporte visual reduzcan las brechas de abstracción identificadas en el diagnóstico inicial (Villatoro & Moreno-Tallón, 2024).

En cuanto a las áreas del conocimiento, la mejora percibida se concentró con éxito en Matemáticas e Inglés (97%) y se extendió hacia Lengua y Literatura, sugiriendo que los apoyos lúdicos y multimodales respaldan no solo las áreas instrumentales, sino también los aprendizajes expresivos. La novedad práctica del estudio radica en la integración operativa de la adaptación individualizada y el DUA dentro de un servicio extracurricular, lo cual constituye un aporte relevante frente a la escasez de investigaciones locales sobre centros de nivelación. En términos controversiales, los resultados abren una discusión sobre la brecha entre la oferta del aula regular y las necesidades reales del estudiante. En esta tensión, el Centro funcionó como una medida compensatoria necesaria, resaltando la urgencia de crear mecanismos de articulación entre el apoyo externo y la escuela para asegurar que la equidad educativa sea una realidad sostenible en el territorio ecuatoriano.

CONCLUSIONES

Primera. Se diagnosticó que las principales dificultades de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Nivelación radican en una brecha profunda entre el ritmo de enseñanza del aula regular y la capacidad de procesamiento individual, especialmente en las áreas de Matemáticas e Inglés. Se identificó que estas dificultades se ven agravadas por la falta de material adaptado en sus instituciones de origen, lo cual genera un sentimiento de frustración que afecta no solo el rendimiento académico, sino también la disposición emocional del alumnado hacia el estudio.

Segunda. El análisis de la literatura científica latinoamericana reciente permitió fundamentar que las



estrategias inclusivas más efectivas son aquellas que rompen con la enseñanza uniforme mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las metodologías activas. Se determinó que la integración de enfoques lúdicos y el apoyo socioemocional son tendencias clave en la región para revertir el rezago pedagógico, validando así la necesidad de transitar hacia modelos de atención que prioricen la singularidad del estudiante sobre el contenido estandarizado.

Tercera. Se diseñó una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas que integra de manera operativa recursos gráficos, organizadores visuales y herramientas digitales sencillas para fortalecer la atención individualizada. La implementación de este diseño demostró que el uso de materiales personalizados y la segmentación de tareas logran reducir la ansiedad ante el error y devuelven al estudiante su sentido de autoeficacia académica. En definitiva, el diseño propuesto no solo responde a las necesidades técnicas de nivelación, sino que se constituye como un modelo replicable para futuros proyectos que busquen democratizar el acceso al conocimiento en contextos de apoyo extracurricular.

RECOMENDACIONES

Primera. Se recomienda a las instituciones de educación regular y a los centros de apoyo pedagógico la adopción sistemática de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desde la fase de planificación. Es fundamental que la diversificación de materiales y los múltiples medios de expresión no se consideren acciones aisladas, sino que se integren como una política educativa interna para prevenir el rezago académico y reducir la necesidad de intervenciones correctivas tardías en los niveles de educación básica.

Segunda. Se sugiere fortalecer los programas de formación docente continua en estrategias de apoyo socioemocional y el manejo de metodologías lúdicas orientadas a la diversidad. Dado que los resultados demostraron que el bienestar emocional es el motor del éxito cognitivo, los docentes deben contar con herramientas prácticas que les permitan gestionar el error como parte del proceso creativo, logrando de este modo que el estudiante desarrolle una relación positiva con el aprendizaje incluso en áreas de alta complejidad como Matemáticas e Inglés.

Tercera. Se propone al Centro de Nivelación y Arte Educativo la implementación formal y permanente de la propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas diseñada en esta investigación. Para asegurar su efectividad, se recomienda la actualización constante del banco de recursos gráficos y herramientas



digitales propuestos, fomentando además la creación de canales de comunicación con las escuelas de origen. Esta articulación permitirá que las estrategias de andamiaje aplicadas en el servicio individualizado tengan una continuidad coherente en el aula regular, garantizando la sostenibilidad de los logros académicos y emocionales a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbulu-Ramirez, M. F. (2024). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de habilidades sociales en educación básica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(17), 45-58. <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.04>
- Arcos Proaño, M. E., Real Loor, C. A., & Zúñiga Delso, P. L. (2023). Inclusión educativa en el Ecuador: Un análisis desde las políticas públicas y la práctica docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 112-135. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2541>
- Arteaga, J. C., Morales, G. V., & Rivera, M. A. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como eje de la transformación inclusiva. *Revista Innova Educación*, 7(1), 89-104. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.01.006>
- Banco Mundial. (2023). *Informe sobre la crisis de aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2023/learning-poverty-latin-america>
- Betancur, L. M., & Murcia, N. (2021). Propósitos de la investigación inclusiva: desplazamientos metodológicos en escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 34-56. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.3>
- Cantor, E., García, A., & López, R. (2021). Aprendizaje cooperativo y redes de apoyo: una estrategia para la inclusión escolar. *Revista Educación y Humanismo*, 23(41), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4052>
- Covarrubias, P., & Garibay, M. (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje: Una vía para la inclusión en la educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 45-63.
- García-Valdez, M. T. (2023). Prácticas docentes para la valoración de la diversidad en el aula regular. *Revista Estudios Pedagógicos*, 49(1), 201-218. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100201>



Giler-Vinces, J. S., Giler-Vinces, J. M., & Giler-Vinces, J. C. (2024). Personalización de trayectorias educativas en entornos inclusivos. *Revista Ciencia y Educación*, 5(2), 33-48.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Irrazabal-Bohórquez, M., Moreira, L., & Zambrano, C. (2023). La reconversión de la labor educativa en el territorio ecuatoriano frente a la heterogeneidad del aula. *Revista Cognosis*, 8(1), 120-135.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i1.5120>

Martínez López, J. (2021). Barreras pedagógicas y desmotivación académica en contextos de alta densidad estudiantil. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 142-155.
<https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.204>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Guía de adaptaciones curriculares para la educación con énfasis en necesidades educativas especiales*. Quito: MinEduc.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Informe estadístico sobre la evolución de la educación inclusiva en el periodo 2011-2022*. Quito: MinEduc.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Estadísticas del Sistema Nacional de Educación: Ratios docente-estudiante en el sector público*. Quito: MinEduc.

Muñoz-Ortiz, A., Serrano, R., & Véliz, C. (2023). El DUA como enfoque proactivo en la planificación de la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 77-92.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/742>

Palacios-García, J. (2024). Sentido de pertenencia y éxito de la inclusión en entornos educativos compartidos. *Revista Educación y Sociedad*, 22(1), 15-32.

Romero, K. P., & Alava, M. C. (2021). Autonomía y andamiaje en estudiantes con dificultades de aprendizaje: un estudio de caso. *Revista Cognosis*, 6(3), 85-98.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.3142>

Ron Vaca, M. (2025). Innovación de recursos didácticos adaptados para la atención a la diversidad. *Revista Cátedra*, 8(1), 12-29. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.4562>

Samaniego, J., Mendoza, P., & Castillo, R. (2024). Gestión pedagógica y organización de recursos para la participación equitativa. *Revista de Gestión Educativa*, 11(2), 67-84.



Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., & Pastor-Cerezuela, G. (2021). Actitudes y formación del profesorado hacia la inclusión educativa en Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 1-16.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42839>

Toledo, S., & Díaz, J. (2025). Gamificación y compromiso académico en tareas complejas: Un estudio en educación básica. *Revista Tecnología y Educación*, 9(2), 102-118.

Ullauri, L., & Pita, S. (2024). Flexibilidad evaluativa y participación activa en el fortalecimiento pedagógico. *Revista San Gregorio*, 1(57), 110-125. <https://doi.org/10.36097/rsg.v1i57.2418>

UNESCO. (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Resultados de aprendizaje en América Latina*. OREALC/UNESCO Santiago.

Villatoro, F. J., & Moreno-Tallón, F. J. (2024). Entornos de aprendizaje personalizados y mediación tecnológica en la educación básica. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(74), 1-22.

<https://doi.org/10.6018/red.589121>

