Sage Sphere Multidisciplinary Studies

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

SSMS-Vol.3. N1. 110

La inclusión educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje: estrategias pedagógicas y desafíos docentes

Educational inclusion of students with learning difficulties: pedagogical strategies and challenges for teachers

Autor:
Jonathan Vinicio Moyano Soria
Investigador independiente, Quito, Ecuador
moyanojonathan02@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-1538-7996

Autor de correspondencia: *Jonathan Vinicio Moyano Soria*, moyanojonathan02@gmail.com

Enviado: 28-04-2026 **Revisado:** 14-09-2026
Aceptado: 15-10-2026 **Publicado:** 16-10-2026

Cómo citar este artículo:
Moyano Soria, J. V. (2026). La inclusión educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje: estrategias pedagógicas y desafíos docentes. *Sage Sphere Multidisciplinary Studies*, *3*(1), 1-19. https://doi.org/10.63688/8xha1669

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.

RESUMEN

La inclusión educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje requiere articular las decisiones pedagógicas con la preparación docente y condiciones institucionales. El objetivo de este artículo es analizar las estrategias de enseñanza y los desafíos de su implementación mediante una revisión narrativa de literatura científica y documentos técnicos. Se organizó un corpus intencional de veinticinco fuentes, integrado por veintitrés publicaciones científicas de 2020 a 2026 y dos documentos técnicos. El análisis se estructuró en tres categorías: estrategias pedagógicas, formación y desafíos docentes, y condiciones institucionales. La interpretación diferenció investigaciones empíricas, revisiones y orientaciones técnicas, considerando sus poblaciones y límites. Los resultados permiten distinguir la planificación accesible para el conjunto del aula de los apoyos focalizados en lectura y matemáticas. La enseñanza diferenciada y el Diseño Universal para el Aprendizaje aportan criterios para ampliar las oportunidades de participación, mientras que las investigaciones sobre intervenciones específicas delimitan habilidades y resultados académicos. La formación profesional muestra cambios de distinta magnitud en conocimientos, habilidades y creencias, lo que exige relacionar sus objetivos con oportunidades de aplicación. Como implicación educativa, se plantea coordinar la accesibilidad, los apoyos específicos y el seguimiento del progreso. La selección intencional, el acceso desigual a textos completos y la heterogeneidad del corpus limitan la exhaustividad y transferencia de los hallazgos. Se concluye que la inclusión requiere decisiones contextualizadas, colaboración y evaluación continua, sin atribuir eficacia uniforme a todas las estrategias ni generalizar los resultados a las instituciones ecuatorianas. Estos criterios orientan la reflexión pedagógica y futuras investigaciones en contextos escolares.

Palabras clave: educación inclusiva, dificultades de aprendizaje, enseñanza diferenciada, formación docente, apoyos educativos.

ABSTRACT

The educational inclusion of students with learning difficulties requires connecting pedagogical decisions with teacher preparation and institutional conditions. This article aims to analyse teaching strategies and the challenges of their implementation through a narrative review of scientific literature and technical documents. A purposive corpus of twenty-five sources was organised, comprising twenty-three scientific publications from 2020 to 2026 and two technical documents. The analysis was structured around three categories: pedagogical strategies, teacher preparation and challenges, and institutional conditions. The interpretation distinguished empirical research, reviews and technical guidance, considering their populations and limitations. The findings distinguish accessible planning for the whole class from targeted support in reading and mathematics. Differentiated instruction and Universal Design for Learning provide criteria for broadening opportunities for participation, while research on specific interventions delineates academic skills and outcomes. Professional development shows changes of different magnitudes in knowledge, skills and beliefs, requiring its objectives to be connected with opportunities for application. An educational implication is the coordination of accessibility, targeted support and progress monitoring. Purposive selection, unequal access to full texts and the heterogeneity of the corpus limit the comprehensiveness and transferability of the findings. The review concludes that inclusion requires context-sensitive decisions, collaboration and ongoing evaluation, without attributing uniform effectiveness to all strategies or generalising the findings to Ecuadorian institutions. These criteria guide pedagogical reflection and future research in school contexts.

Keywords: inclusive education, learning difficulties, differentiated instruction, teacher preparation, educational support.

1. INTRODUCCIÓN

Doi: https://doi.org/10.63688/8xha1669

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

La inclusión educativa requiere que el acceso a la escuela se acompañe de oportunidades de participación y aprendizaje. Desde esta perspectiva, identificar las barreras en las prácticas, la organización y los apoyos resulta tan relevante como reconocer las necesidades individuales del estudiante. La UNESCO (2017) ofrece un marco de inclusión y equidad que permite situar estas responsabilidades en el conjunto del sistema educativo, evitando reducirlas a la actuación aislada del profesorado.

En este artículo, la expresión dificultades de aprendizaje se utiliza en sentido educativo amplio para describir obstáculos persistentes o recurrentes en el desempeño escolar. Se distinguen las investigaciones sobre dificultades específicas, como la dislexia, de aquellas referidas a necesidades educativas especiales, discapacidad, trastorno del desarrollo del lenguaje o altas capacidades. Las primeras aportan información sobre apoyos dirigidos a habilidades concretas; las restantes permiten examinar principios de planificación accesible, diferenciación y organización institucional. Los resultados de estas poblaciones se interpretan dentro de su ámbito de aplicación y no se consideran equivalentes ni directamente transferibles.

Las respuestas inclusivas abarcan tanto la planificación para la diversidad del grupo como los apoyos dirigidos a necesidades concretas. CAST (2024) organiza las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje alrededor de la implicación, la representación y la acción y expresión. Por su parte, la investigación sobre enseñanza diferenciada describe variaciones en las tareas, el ritmo, los apoyos y las opciones de participación (Ardenlid et al., 2025). Estos enfoques ofrecen criterios de organización, pero su pertinencia para un estudiante debe examinarse en relación con los objetivos y las dificultades identificadas.

La literatura también muestra que la preparación docente y los apoyos organizativos condicionan la aplicación de las prácticas. Donath et al. (2023) estudian los resultados de la formación profesional para la inclusión, mientras que Alharbi e Iqtadar (2024) examinan experiencias de docentes en aulas inclusivas. Ambas perspectivas permiten relacionar el desarrollo de capacidades con las condiciones cotidianas de enseñanza, aunque responden a preguntas y diseños diferentes.

El objetivo de esta revisión narrativa es analizar las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje y los desafíos docentes para implementarlas. La pregunta orientadora es: ¿qué aportes ofrece la literatura

Doi: https://doi.org/10.63688/8xha1669

seleccionada sobre las prácticas de enseñanza, la preparación profesional y los apoyos institucionales necesarios para responder a estas dificultades? Su contribución consiste en articular la planificación accesible del aula con los apoyos focalizados, diferenciando los resultados de investigación de las orientaciones conceptuales y las implicaciones educativas.

La delimitación conceptual es especialmente importante ante condiciones que pueden coexistir. Espinas et al. (2025) revisan intervenciones para niños y adolescentes con dificultades específicas y trastornos concurrentes. Su análisis permite reconocer que un mismo estudiante puede necesitar apoyos en varios ámbitos; no autoriza a deducir diagnósticos a partir del desempeño escolar. Yang et al. (2022), centrados en la prevalencia de dislexia, aportan información epidemiológica que debe mantenerse separada de las pruebas sobre eficacia pedagógica.

En el ámbito internacional, Ainscow (2020) vincula la inclusión y la equidad con procesos de cambio que involucran políticas y prácticas. En el latinoamericano, los trabajos de Montoya Naguas et al. (2024) y Navas-Franco et al. (2024) examinan el DUA y sus condiciones de aplicación. Estas perspectivas permiten situar el problema en la relación entre lo que se propone para atender la diversidad y las posibilidades reales de implementarlo, sin asumir que la existencia de orientaciones equivale a su cumplimiento.

2. METODOLOGÍA

Diseño y delimitación documental

Se desarrolló una revisión narrativa de alcance descriptivo e interpretativo. El corpus intencional estuvo integrado por veinticinco fuentes: veintitrés publicaciones científicas de 2020 a 2026 y dos documentos técnicos, la guía de UNESCO de 2017 y las pautas de CAST de 2024. Las publicaciones científicas aportaron resultados empíricos, síntesis de investigación y desarrollos conceptuales; los documentos técnicos se utilizaron como referentes de inclusión y planificación educativa.

La identificación documental partió de una bibliografía de trabajo, ampliada mediante consultas dirigidas por títulos, DOI y temas relacionados. Se seleccionaron fuentes por su pertinencia para las estrategias inclusivas, los apoyos académicos, la preparación docente o las condiciones institucionales; por la identificación de su autoría y procedencia; y por la disponibilidad de información contrastable en páginas editoriales, institucionales o registros

académicos. La comprobación documental se realizó el 1 de agosto de 2026. Se consultaron resúmenes, registros y contenidos accesibles, sin atribuir lectura integral a publicaciones cuyo acceso no lo permitió. El procedimiento fue intencional y no exhaustivo; no se dispone en el manuscrito de un registro completo de consultas y exclusiones que permita reproducir la selección como una búsqueda sistemática.

Organización e interpretación

Se organizaron las fuentes según autoría, año, naturaleza, tema, aporte y límite de interpretación. El análisis se estructuró en tres categorías: estrategias pedagógicas; formación y desafíos docentes; y condiciones institucionales. La primera comprendió planificación accesible, diferenciación y apoyos académicos; la segunda, conocimientos, habilidades, creencias y condiciones de aplicación; y la tercera, coordinación profesional, recursos y colaboración con las familias. Se compararon convergencias y diferencias considerando el diseño y la población de cada fuente. La tabla 1 presenta las veinticinco publicaciones y documentos utilizados, todos citados en el texto.

La síntesis distinguió resultados de intervenciones, experiencias y percepciones, revisiones de investigación y orientaciones técnicas. No se combinaron efectos estadísticos ni se sumaron muestras de distintas revisiones, debido a la posible coincidencia de estudios primarios. No se aplicó una escala formal de calidad; la interpretación atendió al diseño comunicado, la población y la correspondencia entre resultados y conclusiones. Los datos cuantitativos mencionados proceden de las publicaciones citadas y no fueron recalculados. El trabajo utiliza información publicada y no incorpora participantes ni datos personales nuevos.

Tabla 1

Fuentes y alcance de la interpretación

Fuente	Diseño y contexto	Aporte	Límite
Ardenlid et al. (2025)	Revisión de alcance; atención a altas capacidades	Prácticas de diferenciación	Énfasis en altas capacidades; transferencia cautelosa.

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

Fuente	Diseño y contexto	Aporte	Límite
Pozas et al. (2021)	Estudio de percepciones; alumnado de primaria y secundaria, México	Experiencias del alumnado sobre diferenciación	No demuestra por sí solo mejoras de rendimiento.
Dietrichson et al. (2021)	Revisión sistemática; niveles K–6, lectura y matemáticas	Apoyos focalizados en lectura y matemáticas	Resultados acotados a niveles y programas estudiados.
Hall et al. (2023)	Revisión y metaanálisis; 53 estudios de intervención lectora	Intervenciones lectoras y dislexia	No representa todas las dificultades de aprendizaje.
Toffalini et al. (2021)	Revisión de tratamientos	Valoración de resultados en dislexia	Atiende problemas de tamaño de efecto y muestra.
Donath et al. (2023)	Metaanálisis; 342 estudios de formación docente	Formación para la inclusión	Incluye poblaciones y resultados diversos.
Alharbi e Iqtadar (2024)	Estudio cualitativo; ocho docentes	Experiencias y desafíos docentes	Comprensión contextual; no estimación poblacional.
Bakhytzhamal et al. (2026)	Revisión sistemática	Prácticas y sistemas de apoyo	Necesidades educativas especiales en sentido amplio.
CAST (2024)	Guía técnica	Diseño accesible de la enseñanza	No equivale a una evaluación causal.
UNESCO (2017)	Guía institucional	Inclusión y equidad	Marco orientador; no evaluación de una intervención.
Ainscow (2020)	Análisis internacional	Inclusión, equidad y cambio escolar	Aporte conceptual; no evaluación de una estrategia.
Al Otaiba et al. (2023)	Revisión de revisiones	Intervenciones en alfabetización	Distinguir lectura y escritura y poblaciones estudiadas.
Almeqdad et al. (2023)	Revisión y metaanálisis	Investigación sobre DUA	Heterogeneidad y diversidad de diseños.
Armstrong et al. (2026)	Revisión sistemática; trastorno del desarrollo del lenguaje	Lenguaje oral en el aula	Trastorno del desarrollo del lenguaje; no equivalente a dislexia.

Doi: https://doi.org/10.63688/8xha1669

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

Fuente	Diseño y contexto	Aporte	Límite
Berríos Armijo y Herrera Fernández (2021)	Estudio de prácticas; profesoras de primer año básico, Chile	Aplicación del DUA en lenguaje	Resultados contextuales; no generalización nacional.
De la Fuente-González et al. (2025)	Revisión sistemática; 88 artículos de formación docente	DUA en formación docente	Identifica enfoques; no efecto uniforme sobre aprendizaje.
Delgado Valdivieso (2021)	Estudio de caso; planificación en octavo año	Planificación con DUA	Experiencia de planificación; no ensayo de eficacia.
Espinas et al. (2025)	Revisión de intervenciones	Dificultades específicas y condiciones concurrentes	Evitar equiparar categorías diagnósticas.
Fu et al. (2026)	Revisión sistemática	Formación docente con mediciones antes y después	La comparación temporal no garantiza causalidad.
Jáquez-Polanco et al. (2026)	Revisión sistemática; necesidades educativas especiales	Percepciones y actitudes docentes	Necesidades educativas especiales en sentido amplio.
Montoya Naguas et al. (2024)	Revisión de literatura	DUA e inclusión educativa	Recomendaciones generales sobre DUA e inclusión.
Morales-Escalante y Esteves-Fajardo (2023)	Estudio descriptivo; 30 estudiantes, Quito	Lectoescritura en básica media	No prueba causal de estrategias interactivas.
Navas-Franco et al. (2024)	Revisión de literatura; contexto ecuatoriano	DUA, acceso y participación	No estima efectos de todas las escuelas del país.
Rusconi et al. (2026)	Cuasiexperimental; 51 docentes, Suiza	Formación en DUA y competencias	Contexto suizo y muestra delimitada.
Yang et al. (2022)	Revisión y metaanálisis	Prevalencia de dislexia	Evidencia epidemiológica; no evaluación pedagógica.

Nota. Elaboración propia a partir del corpus seleccionado. Se incluyen datos de diseño, contexto o muestra cuando constan en la información analizada. La tabla describe aportes y límites; no establece una jerarquía de eficacia.

3. RESULTADOS

Doi: https://doi.org/10.63688/8xha1669

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

Estrategias pedagógicas y planificación accesible

La enseñanza diferenciada organiza respuestas a la diversidad mediante ajustes en tareas, ritmos y apoyos. Ardenlid et al. (2025) describen metas compartidas, evaluación, apoyo del docente y los pares, opciones de participación y adaptación del ritmo. Estas prácticas contribuyen a comprender la flexibilidad de la enseñanza. Sin embargo, el énfasis de la revisión en altas capacidades exige distinguir sus aportes generales de las intervenciones destinadas a dificultades específicas de aprendizaje.

La perspectiva del alumnado complementa esta descripción. Pozas et al. (2021) identificaron prácticas de diferenciación percibidas por estudiantes mexicanos de primaria y secundaria, entre ellas variantes de aprendizaje para el dominio y tutoría. Frente a la organización de prácticas de Ardenlid et al. (2025), este estudio permite conocer cómo se experimentan algunas decisiones docentes. Su resultado se refiere a percepciones y no a una estimación del efecto sobre el rendimiento.

Las pautas de CAST (2024) sitúan la accesibilidad en las opciones de implicación, representación y acción y expresión. En el aula, estos principios orientan instrucciones claras, recursos accesibles y alternativas de respuesta coherentes con las metas curriculares. Su aporte consiste en anticipar barreras de la enseñanza y ampliar posibilidades de participación. La valoración del aprendizaje requiere, además, identificar las habilidades esperadas y observar el progreso de cada estudiante.

Almeqdad et al. (2023) sintetizan investigaciones sobre DUA y comunican resultados favorables junto con heterogeneidad considerable. Este hallazgo complementa la orientación técnica de CAST (2024), al situar el enfoque en estudios de aplicación. La variación de diseños, medidas y contextos aconseja examinar cómo se implementó cada experiencia antes de trasladar sus resultados a otra asignatura, nivel o necesidad educativa.

Montoya Naguas et al. (2024) presentan el DUA como una vía para organizar ambientes accesibles y revisan sus aplicaciones y desafíos. Su contribución se ubica en la discusión de la planificación inclusiva. En esta revisión, sus planteamientos se contrastan con las guías y los estudios de aplicación, sin convertir las recomendaciones generales en resultados de intervención.

En Chile, Berríos Armijo y Herrera Fernández (2021) examinaron prácticas de profesoras de primer año básico en clases de lenguaje. Identificaron un dominio teórico débil y

Doi: https://doi.org/10.63688/8xha1669

una aplicación limitada del DUA, en ocasiones reducida al uso aislado de recursos tecnológicos. Este resultado muestra que incorporar un dispositivo o un material nuevo no equivale a transformar la planificación de la enseñanza.

Delgado Valdivieso (2021) describe una experiencia de planificación con DUA en Estudios Sociales de octavo año, con precisiones para distintas necesidades educativas. El caso ilustra la articulación entre objetivos, accesibilidad y apoyos. Su utilidad reside en mostrar decisiones de planificación que pueden discutirse en otros contextos, manteniendo separado este aporte de una evaluación causal del rendimiento.

Navas-Franco et al. (2024) revisan la aplicación del DUA en la educación ecuatoriana y señalan brechas en la valoración de su impacto académico. El aporte contextual permite reconocer la importancia de estudiar acceso y participación sin confundirlos con mejoras ya demostradas en rendimiento. La revisión también destaca la necesidad de considerar la diversidad sociocultural del país.

La comparación entre estas fuentes muestra que disponer de orientaciones y recursos no asegura una aplicación coherente del DUA. Berríos Armijo y Herrera Fernández (2021) describen dificultades de apropiación en la práctica; Delgado Valdivieso (2021) ofrece un ejemplo de planificación; y Navas-Franco et al. (2024) señalan vacíos en la valoración de resultados. El aporte conjunto consiste en vincular la accesibilidad con decisiones explícitas de enseñanza y con evidencias que permitan revisar su aplicación.

Apoyos focalizados y dificultades específicas

Las intervenciones focalizadas permiten delimitar habilidades y objetivos que requieren apoyo adicional. Dietrichson et al. (2021) revisan programas escolares para mejorar lectura y matemáticas en estudiantes de los primeros niveles con dificultades académicas o riesgo de presentarlas. Su contribución sitúa el análisis en aprendizajes definidos, de modo que la selección de apoyos debe vincularse con la dificultad identificada, el contenido de la intervención y las condiciones de aplicación.

Hall et al. (2023) sintetizaron investigaciones de intervención lectora con estudiantes de primaria con dislexia o riesgo de presentarla. El metaanálisis incluyó 53 estudios y comunicó un efecto global favorable sobre resultados de lectura estandarizados ($g = 0,33$). Esta estimación corresponde a la publicación citada y no fue recalculada en el presente trabajo. Su alcance se limita a la lectura y a las condiciones representadas por las

investigaciones incluidas; no permite sostener que cualquier estrategia inclusiva produzca ese resultado.

Toffalini et al. (2021) examinan estudios de tratamiento de la dislexia y advierten sobre las dificultades para valorar efectos pequeños con muestras reducidas. Esta fuente fundamenta la necesidad de interpretar críticamente las pruebas de eficacia, atendiendo al tamaño de las muestras, la precisión de las estimaciones y el diseño de las intervenciones estudiadas.

Al Otaiba et al. (2023) revisan síntesis sobre intervenciones de alfabetización en educación primaria. Su análisis complementa la evidencia sobre dislexia al considerar componentes relacionados de lectura y escritura y las condiciones de implementación. En conjunto con Hall et al. (2023), esta perspectiva refuerza la necesidad de explicitar la habilidad que se pretende fortalecer y los indicadores que permitirán revisar el progreso, en lugar de atribuir un resultado idéntico a todos los componentes de la alfabetización.

Morales-Escalante y Esteves-Fajardo (2023) analizaron la lectoescritura en una muestra de treinta estudiantes de una institución de Quito mediante un diseño descriptivo. El trabajo aporta una aproximación contextual a las necesidades de aprendizaje. Como no constituye una comparación experimental, su inclusión no debe interpretarse como prueba de que una estrategia interactiva causó cambios en el desempeño.

Armstrong et al. (2026) revisan intervenciones y estrategias de lenguaje oral aplicadas a la clase completa para alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje. Entre los contenidos examinados figuran ajustes en las instrucciones y en el lenguaje del docente. La revisión advierte la necesidad de mayor investigación sobre estrategias difundidas en fuentes en línea. El trastorno del desarrollo del lenguaje se conserva como población diferenciada; sus resultados no se generalizan automáticamente a dislexia u otras dificultades.

Espinas et al. (2025) sitúan las intervenciones ante la coexistencia de dificultades específicas con otras condiciones. Esta perspectiva amplía el análisis de los apoyos al reconocer necesidades concurrentes que pueden exigir coordinación profesional. Como implicación pedagógica del contraste, conviene establecer objetivos identificables y articular el trabajo escolar con la valoración especializada cuando corresponda, preservando las funciones de cada profesional.

En conjunto, las publicaciones sobre apoyos focalizados sitúan el aprendizaje en habilidades delimitadas y refuerzan la necesidad de especificar objetivos e indicadores. Su

relación con la planificación accesible es complementaria: una amplía las oportunidades del grupo y los otros atienden necesidades persistentes. La síntesis no identifica una estrategia universal; propone seleccionar y revisar los apoyos según la dificultad, el nivel educativo y la respuesta del estudiante.

Formación profesional y desafíos docentes

Donath et al. (2023) integraron 342 estudios sobre formación para la educación inclusiva. Reportaron efectos positivos de distinta magnitud en conocimiento, habilidades, creencias docentes y comportamiento del alumnado. El hallazgo respalda examinar qué dimensión pretende mejorar cada acción formativa: conocer un enfoque, modificar una práctica y observar cambios en los estudiantes son resultados diferentes. La formación prolongada, de relevancia práctica y con aprendizaje activo recibió apoyo en su análisis.

Alharbi e Iqtadar (2024), mediante entrevistas y observaciones con ocho docentes, describieron experiencias relacionadas con preparación, actitudes y autoeficacia, así como dificultades de desarrollo profesional, colaboración y comunicación familiar. En relación con la síntesis de Donath et al. (2023), sus resultados permiten comprender condiciones cotidianas que intervienen en la aplicación de lo aprendido. El diseño cualitativo aporta profundidad contextual, sin representar al conjunto del profesorado.

Fu et al. (2026) examinan formación continua en pedagogía inclusiva mediante estudios con mediciones docentes anteriores y posteriores. Describen cambios generalmente favorables, aunque menos uniformes en creencias y autoeficacia. La comparación con Donath et al. (2023) muestra la importancia de diferenciar dimensiones de desarrollo profesional y de atender a los controles disponibles para interpretar los cambios temporales.

De la Fuente-González et al. (2025) incluyeron ochenta y ocho artículos sobre el DUA en la formación inicial y permanente. Identificaron una vinculación dominante con estudiantes con discapacidad y plantearon la necesidad de una comprensión más amplia. Este aporte cuestiona una preparación centrada exclusivamente en etiquetas y refuerza la atención a la variabilidad del conjunto del alumnado.

Jáquez-Polanco et al. (2026) organizan evidencia sobre percepciones y actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Su revisión relaciona esas disposiciones con preparación profesional, recursos, apoyo institucional y experiencias

previas. El resultado amplía el análisis más allá de la disposición personal del docente, aunque la diversidad de contextos impide establecer un perfil único de actitudes.

Rusconi et al. (2026) estudiaron un programa de formación en DUA con cincuenta y un docentes de educación infantil y primaria de Suiza. Reportaron mejoras en dimensiones de diseño accesible y colaboración, mientras que los avances de autoeficacia disminuyeron parcialmente en el seguimiento. La experiencia muestra la relevancia de observar la continuidad de los cambios, sin trasladar sus resultados a sistemas educativos con condiciones diferentes.

La convergencia entre estas fuentes sitúa la formación en una secuencia que comprende comprensión del enfoque, aplicación y revisión de resultados. Las diferencias en conocimientos, creencias y autoeficacia impiden valorar todos los programas mediante un único indicador. Como implicación del análisis, conviene que el acompañamiento docente permita revisar planificaciones, discutir barreras y observar la continuidad de los cambios, atendiendo a los recursos y condiciones institucionales.

Condiciones institucionales y coordinación de apoyos

Bakhytzhamal et al. (2026) sintetizan prácticas de andamiaje, diferenciación, cooperación y apoyo tecnológico para alumnado con necesidades educativas especiales. Su revisión también destaca la colaboración entre docentes, especialistas y familias, junto con obstáculos de formación, recursos y proporción de estudiantes por docente. La amplitud de esa población requiere distinguir sus resultados de la evidencia específicamente referida a dificultades de aprendizaje.

La guía de UNESCO (2017) vincula inclusión y equidad con políticas, organización y prácticas. En diálogo con Bakhytzhamal et al. (2026), permite situar los apoyos más allá de las decisiones individuales del aula. La síntesis sugiere que la continuidad requiere responsabilidades definidas, tiempos de coordinación y revisión de barreras. Estos elementos constituyen criterios de organización institucional derivados del corpus, cuya aplicación debe valorarse en cada escuela.

4. DISCUSIÓN

El contraste de fuentes permite articular dos decisiones educativas complementarias: anticipar barreras para el grupo y proporcionar apoyos dirigidos a necesidades académicas

identificadas. CAST (2024) orienta la primera, mientras que Dietrichson et al. (2021) y Hall et al. (2023) aportan resultados delimitados para la segunda. La planificación accesible ofrece una base común de participación; la intervención focalizada permite trabajar habilidades que requieren mayor atención. Esta articulación constituye el aporte interpretativo central de la revisión.

La respuesta educativa puede organizarse mediante metas curriculares claras, opciones de acceso y expresión, identificación de dificultades persistentes y seguimiento del progreso. La selección de apoyos debe relacionar el aprendizaje esperado con las características del estudiante y las condiciones de enseñanza. A partir del contraste entre las fuentes, se plantea revisar la intensidad y continuidad del apoyo según la respuesta observada, preservando la participación en actividades compartidas. Este criterio orienta decisiones pedagógicas y requiere valoración contextual.

La preparación docente adquiere sentido cuando se conecta con oportunidades de aplicación. Donath et al. (2023) permiten diferenciar cambios en conocimientos, habilidades y creencias; Alharbi e Iqtadar (2024) muestran tensiones de colaboración y trabajo cotidiano. Como implicación de esta síntesis, una institución puede definir qué práctica desea fortalecer, qué recursos y acompañamiento ofrecerá y qué evidencias revisará. De este modo, la formación puede vincularse con problemas concretos de planificación y seguimiento.

La heterogeneidad del corpus exige una lectura por niveles de pertinencia temática. Las investigaciones sobre dificultades específicas aportan información para habilidades delimitadas, mientras que las publicaciones sobre inclusión general permiten examinar organización y accesibilidad. Ardenlid et al. (2025) y Bakhytzhamal et al. (2026) enriquecen este segundo nivel desde poblaciones diferentes. Su contribución resulta útil cuando se conserva esa diferencia y se explicita qué aspecto de la práctica ayuda a comprender cada fuente.

Para el contexto ecuatoriano, los aportes deben entenderse como criterios de reflexión que requieren contraste local. Navas-Franco et al. (2024) y Delgado Valdivieso (2021) incorporan referencias y experiencias relacionadas con el país, pero no permiten diagnosticar por sí solos el cumplimiento de políticas nacionales ni la frecuencia de barreras. Una aplicación institucional debería identificar los recursos, las necesidades y las disposiciones oficiales correspondientes, además de escuchar a estudiantes, docentes y familias.

La pertinencia de una estrategia debe valorarse mediante su aplicación y seguimiento en ese contexto.

La comparación latinoamericana introduce una precisión adicional: la difusión de un enfoque no asegura que el profesorado lo domine o lo utilice de manera coherente. Berríos Armijo y Herrera Fernández (2021) documentan esa distancia en prácticas concretas, mientras que De la Fuente-González et al. (2025) la examinan desde los enfoques de formación. El contraste sugiere que la actualización debe incluir planificación, aplicación y reflexión sobre evidencias del aula, además de la familiarización con conceptos.

Ainscow (2020) permite situar estas decisiones en procesos de cambio institucional. La disponibilidad de materiales accesibles debe acompañarse de coherencia entre objetivos curriculares, organización de apoyos y evaluación. Desde esta perspectiva, la coordinación profesional y la participación de estudiantes y familias contribuyen a identificar barreras que una modificación aislada de recursos puede dejar sin atender. El análisis propone considerar esa coherencia como una dimensión de la respuesta inclusiva.

Los indicadores utilizados para valorar la inclusión también requieren diferenciación. La accesibilidad informa sobre las condiciones de participación; las percepciones describen experiencias; y las medidas académicas permiten observar aprendizajes específicos. Yang et al. (2022) aportan información epidemiológica sobre dislexia, útil para comprender la relevancia del fenómeno, pero distinta de una evaluación pedagógica. La correspondencia entre pregunta, indicador y fuente mejora la interpretación y evita utilizar un único resultado como representación de toda la experiencia educativa.

Limitaciones de la revisión

La selección intencional, basada en una bibliografía previa y consultas dirigidas, puede haber omitido investigaciones relevantes. La ausencia de un registro completo de consultas y exclusiones limita la reproducibilidad documental. El acceso desigual a textos completos restringió la profundidad y uniformidad de la extracción. Además, la diversidad de poblaciones y diseños exige diferenciar los aportes sobre inclusión general de los resultados específicos sobre dificultades de aprendizaje. No se aplicó una herramienta formal de evaluación de calidad y puede existir superposición entre estudios incluidos en distintas revisiones. En consecuencia, los hallazgos ofrecen una interpretación temática del corpus

seleccionado, sin establecer una jerarquía general de eficacia ni representar las condiciones de todas las instituciones ecuatorianas.

5. CONCLUSIONES

La revisión organiza los aportes sobre inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje en tres dimensiones relacionadas: prácticas de enseñanza, preparación docente y apoyos institucionales. Su contribución principal es articular la planificación accesible del aula con intervenciones dirigidas a habilidades académicas concretas, conservando el alcance de las diferentes fuentes.

La enseñanza diferenciada y el Diseño Universal para el Aprendizaje orientan oportunidades de acceso y participación. Los apoyos focalizados en lectura y matemáticas requieren, además, objetivos definidos, criterios de selección y seguimiento del progreso. La pertinencia de estas decisiones depende de las características del estudiante, del contenido que se enseña y de las condiciones de aplicación.

La formación profesional debe relacionarse con oportunidades de aplicación, coordinación y recursos. La valoración de sus resultados exige distinguir conocimientos, habilidades, creencias y aprendizajes estudiantiles. El alcance narrativo y las limitaciones documentales de esta revisión permiten formular criterios para la reflexión pedagógica y futuras investigaciones locales, sin estimar un efecto global ni generalizar los hallazgos al conjunto del sistema educativo ecuatoriano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023). What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Reading Research Quarterly*, *58*(2), 313–332. https://doi.org/10.1002/rrq.458

Alharbi, H., & Iqtadar, S. (2024). “I never feel like I am prepared enough”: Teachers’ self-efficacy, challenges and experiences teaching students with disabilities. *Journal of*

Research in Special Educational Needs, 24(3), 758–770. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12666

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education, 10*(1), Article 2218191. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open, 8*, Article 100439. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439

Armstrong, R., Schimke, E., Ziegenfusz, S., Faragher, R., & Scarinci, N. (2026). Effective whole class oral language interventions and strategies for students with developmental language disorder: A systematic review. *Autism & Developmental Language Impairments, 11*, Article 23969415261457433. https://doi.org/10.1177/23969415261457433

Bakhytzhamal, S., Dinara, Y., & Gao, C. (2026). Social and pedagogical support for children with special educational needs: A systematic review of inclusive practices, instructional strategies and support measures in mainstream schools. *European Journal of Education, 61*(1), Article e70429. https://doi.org/10.1111/ejed.70429

Berríos Armijo, X. del P., & Herrera Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la práctica de profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20*(43), 59–73. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación del profesorado. *Alteridad, 20*(1), 113–128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la*

Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 7(2), 14–25. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280

Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokker, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., & Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K–6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), Article e1152. https://doi.org/10.1002/cl2.1152

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*, Article 30. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Espinas, D. R., Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2025). Interventions for children and adolescents with specific learning disability and co-occurring disorders. *Pediatric Research, 98*(7), 2536–2544. https://doi.org/10.1038/s41390-025-04261-0

Fu, W., Wang, Y., Liang, Q., & Pan, Q. (2026). Teacher professional development for inclusive pedagogy in mainstream primary and secondary schools: A systematic review of quantitative pre–post studies. *Education Sciences, 16*(6), Article 910. https://doi.org/10.3390/educsci16060910

Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 58*(2), 285–312. https://doi.org/10.1002/rrq.477

Jáquez-Polanco, J. M., Ricardo-Jiménez, L. S., Garzón-López, L. A., & Andujar-Avilés, J. (2026). Percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: Revisión sistemática. *Episteme Koinonía, 9*(17), 177–199. https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4910

Montoya Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., & Pillapaxi Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), un modelo para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 10904–10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231

Morales-Escalante, A. T., & Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). Estrategias didácticas interactivas para el desarrollo de la lectoescritura en básica media. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*(Supl. 1), 118–134. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2611

Navas-Franco, L. E., Acuña-Checa, E. A., Cabrera-Urbina, E. V., & Paredes-Bonilla, G. E. (2024). La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT, 9*(2), 554–564. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2346

Pozas, M., González Trujillo, C. J., & Letzel, V. (2021). A change of perspective: Exploring Mexican primary and secondary school students' perceptions of their teachers' differentiated instructional practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 21*(3), 222–232. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12514

Rusconi, L., Squillaci, M., & Mainardi, M. (2026). Effects of a neuroscience-informed universal design for learning training on the development of inclusive teaching competencies: A quasi-experimental study. *Frontiers in Education, 11*, Article 1782074. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1782074

Toffalini, E., Giofrè, D., Pastore, M., Carretti, B., Fraccadori, F., & Szűcs, D. (2021). Dyslexia treatment studies: A systematic review and suggestions on testing treatment efficacy with small effects and small samples. *Behavior Research Methods, 53*(5), 1954–1972. https://doi.org/10.3758/s13428-021-01549-x

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(2), Article 240. https://doi.org/10.3390/brainsci12020240

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Jonathan Vinicio Moyano Soria.
Metodología: Jonathan Vinicio Moyano Soria.
Investigación: Jonathan Vinicio Moyano Soria.
Redacción – borrador original: Jonathan Vinicio Moyano Soria.
Redacción – revisión y edición: Jonathan Vinicio Moyano Soria.

Doi: https://doi.org/10.63688/8xha1669