

**Recibido:** 2026-06-11

**Aceptado:** 2026-06-21

**Publicado:** 2026-07-04

**Prácticas pedagógicas inclusivas en los estudiantes de 1er. grado, de la escuela de Educación Básica “Juana Tola”, ubicada en Progreso, Guayas**

**Inclusive Pedagogical Practices among First-Grade Students at the “Juana Tola” Basic Education School, Located in Progreso, Guayas**

**Autor(s)**

**Leyla Cecilia Loor Anastacio <sup>1</sup>**

Maestría, Tecnología innovación Educativa

[leyla.looranastacio.2146@upse.edu.ec](mailto:leyla.looranastacio.2146@upse.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0004-4914-6948>

**Unidad Educativa Juana Tola**

La Libertad – Ecuador

**Margarita de las Nieves Lamas González <sup>2</sup>**

[mlamas@upse.edu.ec](mailto:mlamas@upse.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-5539-4383>

**Universidad Estatal Península de Santa Elena**

La Libertad – Ecuador

## Resumen

Analizar cómo las prácticas pedagógicas inclusivas contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje inclusivo en estudiantes de primer grado con necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad. Se desarrolló una revisión bibliográfica de carácter analítico con orientación sistemática, organizada de acuerdo con las fases planteadas por PRISMA, identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, la búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO, considerando estudios publicados entre 2021 y 2026, disponibles en texto completo y vinculados con educación inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas, necesidades educativas especiales, participación escolar, bienestar, rendimiento académico y aprendizaje inclusivo. La búsqueda inicial permitió identificar 32 registros, posteriormente, tras retirar los documentos duplicados y aplicar los criterios de inclusión y exclusión definidos, se seleccionaron 10 investigaciones para el análisis final, los hallazgos evidenciaron que las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen el aprendizaje inclusivo cuando incorporan enseñanza diferenciada, ajustes curriculares, materiales didácticos accesibles, acompañamiento socioemocional, participación familiar, apoyo institucional y formas flexibles de evaluación, además, se reconoció que la presencia de estudiantes con NEE en aulas regulares no garantiza por sí misma su participación, bienestar ni progreso académico, especialmente cuando no se cuenta con condiciones pedagógicas adecuadas. Las prácticas pedagógicas inclusivas fortalecen el aprendizaje inclusivo cuando se implementan de manera planificada, contextualizada y sostenida, por consiguiente, se requiere ampliar la formación docente, elaborar orientaciones pedagógicas inclusivas y promover nuevas investigaciones en instituciones educativas del contexto ecuatoriano.

**Palabras clave:** Prácticas pedagógicas inclusivas; Aprendizaje inclusivo; Necesidades educativas especiales.

## Abstract

To analyze how inclusive pedagogical practices contribute to strengthening inclusive learning among first-grade students with special educational needs, whether or not associated with a disability. The literature search was conducted in Scopus, Web of Science, and SciELO, selecting full-text studies published from 2021 to 2026 and focused on inclusive education, inclusive pedagogical practices, special educational needs, school participation, well-being, academic performance, and inclusive learning. The first stage of the search identified 32 records. Once duplicate entries were excluded and the established inclusion and exclusion criteria were applied, 10 studies were chosen for the final review. The results revealed that inclusive pedagogical practices contribute to inclusive learning when they integrate differentiated instruction, curriculum modifications, accessible educational resources, socio-emotional support, family participation, institutional assistance, and flexible assessment approaches. It was also found that the mere presence of students with SEN in mainstream classrooms does not guarantee participation, well-being, or academic progress without appropriate pedagogical conditions. Inclusive pedagogical practices promote inclusive learning when implemented in a planned, contextualized, and sustained manner; therefore, teacher training should be strengthened, inclusive pedagogical guides should be promoted, and further research should be conducted in Ecuadorian school contexts.

**Keywords:** Inclusive pedagogical practices; Inclusive learning; Special educational needs.

## **Introducción**

La educación inclusiva constituye una prioridad pedagógica, social y ética en los sistemas escolares contemporáneos, en virtud de que no se limita a la incorporación física de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula regular, sino que exige transformar las condiciones pedagógicas, curriculares, relacionales e institucionales para garantizar que todos los niños accedan, participen, aprendan y desarrollen sus capacidades en igualdad de oportunidades, de este modo, las prácticas pedagógicas inclusivas adquieren relevancia en los primeros años de escolaridad, especialmente en primer grado, etapa en la que se consolidan habilidades básicas de comunicación, interacción, autonomía, comprensión y adaptación al entorno escolar, por consiguiente, cuando los docentes aplican estrategias diferenciadas, recursos adaptados, acompañamiento socioemocional, colaboración con la familia y ajustes metodológicos, se favorece un aprendizaje inclusivo que reconoce la diversidad como una condición propia del aula y no como una dificultad aislada del estudiante (Paul et al., 2022; Wang, 2026).

En el contexto escolar, los estudiantes con necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad suelen enfrentar barreras relacionadas con el acceso a materiales adecuados, la limitada personalización de las actividades, la escasa formación docente especializada, la falta de apoyos interdisciplinarios y la débil articulación entre escuela y familia, cabe resaltar que estas barreras no afectan únicamente el rendimiento académico, también inciden en la participación, el bienestar emocional, la interacción con los compañeros y el sentido de pertenencia al aula, por ello, la inclusión no puede entenderse como una acción espontánea del docente, sino como un proceso planificado que demanda prácticas pedagógicas intencionales, recursos humanos y técnicos, evaluación permanente y una cultura escolar orientada a responder a las diferencias individuales de los estudiantes (Lindner et al., 2022; Sharma et al., 2022).

La problemática se expresa en la distancia existente entre el reconocimiento normativo de la educación inclusiva y la forma en que esta se concreta en el aula de primer grado, en virtud de que los docentes pueden manifestar disposición hacia la inclusión, pero al mismo tiempo presentar dificultades para adaptar contenidos, organizar actividades cooperativas, utilizar recursos accesibles, atender ritmos de aprendizaje diversos y evaluar los avances de los estudiantes con criterios flexibles, en este sentido, la literatura reciente advierte que las actitudes docentes, la preparación profesional y la disponibilidad

de recursos son factores determinantes para que las prácticas inclusivas tengan efectos reales en la experiencia escolar, por consiguiente, cuando dichas condiciones son insuficientes, el aprendizaje inclusivo queda reducido a una intención declarativa y no a un resultado verificable en la participación, el progreso académico y la integración del estudiante (Radojlovic et al., 2022; Rodrigues et al., 2026).

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje inclusivo debe comprenderse como un proceso en el que cada estudiante recibe oportunidades reales para aprender, participar, expresar sus necesidades, construir conocimientos y sentirse parte activa de la comunidad educativa, cabe resaltar que este aprendizaje no depende solo de la adaptación curricular, también se relaciona con el clima del aula, la comunicación docente-estudiante, el trabajo colaborativo, la autoestima académica, el bienestar emocional y la percepción de inclusión que tienen los propios niños, por ello, resulta necesario analizar la evidencia científica reciente sobre prácticas pedagógicas inclusivas que puedan orientar el trabajo docente en primer grado, especialmente en aulas donde conviven estudiantes con diferentes ritmos, estilos, condiciones cognitivas, emocionales, físicas, sociales o comunicativas (Carvalho et al., 2022; Pozas et al., 2023).

La justificación de esta revisión bibliográfica se fundamenta en la necesidad de fortalecer el marco teórico y científico sobre las variables principales del estudio, prácticas pedagógicas inclusivas y aprendizaje inclusivo, en virtud de que una revisión de la literatura permite identificar tendencias actuales, enfoques metodológicos, estrategias docentes, recursos inclusivos y vacíos de investigación relacionados con estudiantes con necesidades educativas especiales, además, la evidencia publicada durante el último quinquenio muestra que la inclusión educativa requiere una mirada multidimensional, donde intervienen la formación docente, el apoyo familiar, las condiciones institucionales, la evaluación del aprendizaje, la participación social y el desarrollo socioemocional, por consiguiente, esta revisión aporta una base académica actualizada para comprender qué prácticas poseen mayor respaldo científico y cómo pueden orientar futuras propuestas pedagógicas en educación básica elemental (Çibukçiu, 2025; Liu & Potmesil, 2024).

En virtud de lo expuesto, el problema de investigación se formula a partir de la necesidad de conocer cómo las prácticas pedagógicas inclusivas contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje inclusivo en estudiantes de primer grado con necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad, considerando que la literatura reciente

reconoce avances importantes en inclusión, pero también señala limitaciones persistentes en formación docente, recursos, acompañamiento, adaptación metodológica y evaluación de resultados, por consiguiente, la pregunta que orienta esta revisión bibliográfica es la siguiente, ¿Cómo contribuyen las prácticas pedagógicas inclusivas al fortalecimiento del aprendizaje inclusivo en estudiantes de primer grado con necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad?

### **Objetivo General**

Examinar, a partir de la evidencia científica publicada entre 2021 y 2026, de qué manera las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen el desarrollo del aprendizaje inclusivo en estudiantes de primer grado con necesidades educativas especiales, estén o no asociadas a una discapacidad.

### **Objetivos Específicos**

1. Analizar los fundamentos teóricos y científicos que sustentan las prácticas pedagógicas inclusivas y el aprendizaje inclusivo en estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Caracterizar las necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad que pueden presentarse en estudiantes de primer grado y que demandan respuestas pedagógicas inclusivas.
3. Identificar las prácticas pedagógicas inclusivas reportadas en la literatura científica reciente que favorecen el fortalecimiento del aprendizaje inclusivo en estudiantes de educación básica elemental.

## **Material y métodos**

Se realizó una revisión bibliográfica de alcance analítico con enfoque sistemático, orientada a examinar la evidencia científica publicada entre 2021 y 2026 sobre la contribución de las prácticas pedagógicas inclusivas al fortalecimiento del aprendizaje inclusivo en estudiantes de primer grado con necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad, en virtud de que la pregunta de investigación se centró en determinar ¿Cómo contribuyen las prácticas pedagógicas inclusivas al fortalecimiento del aprendizaje inclusivo en estudiantes de primer grado con necesidades educativas

especiales vinculadas o no a una discapacidad?, se consideró como población de interés a estudiantes de educación básica elemental, especialmente de primer grado o primeros años de primaria, con NEE, SEN, SEND o discapacidad, como fenómeno de análisis se incluyeron prácticas pedagógicas inclusivas, enseñanza inclusiva, instrucción diferenciada, diseño universal para el aprendizaje, adaptaciones curriculares, recursos didácticos accesibles, apoyo institucional, acompañamiento socioemocional, participación familiar y estrategias de participación en aula, mientras que los desenlaces principales fueron aprendizaje inclusivo, participación escolar, bienestar, compromiso, rendimiento académico, inclusión social y adaptación pedagógica.

La búsqueda bibliográfica se organizó siguiendo las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión propuestas por el modelo PRISMA, en virtud de que este procedimiento permitió ordenar de manera transparente la recuperación, depuración y selección de los estudios, las bases de datos utilizadas fueron Scopus, Web of Science y SciELO, seleccionadas por su cobertura científica en educación, psicología educativa, inclusión escolar y necesidades educativas especiales, cabe resaltar que Google Académico se utilizó de manera complementaria para verificar acceso abierto, contrastar disponibilidad de texto completo y revisar referencias de apoyo, sin incorporar registros adicionales al conteo principal del diagrama PRISMA, las cadenas de búsqueda combinaron términos en inglés y español para ampliar la recuperación de evidencia pertinente, incluyendo expresiones como “inclusive pedagogical practices”, “inclusive teaching practices”, “differentiated instruction”, “universal design for learning”, “educación inclusiva”, “necesidades educativas especiales”, “special educational needs”, “first grade”, “primary education”, “elementary education”, “inclusive learning”, “participation”, “engagement”, “wellbeing” y “academic achievement”, por consiguiente, se priorizaron documentos de acceso abierto, publicados dentro del periodo 2021–2026 y relacionados de manera directa con prácticas inclusivas y aprendizaje inclusivo.

**Tabla 1.** Estrategias de búsqueda bibliográfica por base de datos

Base de datos	Cadena de búsqueda específica
Scopus	TITLE-ABS-KEY (("inclusive pedagogical practices" OR "inclusive teaching practices" OR "inclusive classroom practices" OR "differentiated instruction" OR "universal design for learning" OR "prácticas pedagógicas inclusivas" OR "educación inclusiva") AND ("special educational needs" OR SEN OR SEND OR disabilit* OR "necesidades educativas especiales" OR NEE OR discapacidad) AND ("first grade" OR "grade 1" OR "early primary" OR "primary education" OR "elementary education" OR "primer grado" OR "educación básica elemental") AND ("inclusive learning" OR learn* OR participation OR engagement OR wellbeing OR "academic achievement" OR "aprendizaje inclusivo" OR aprendizaje OR participación)) AND PUBYEAR > 2020 AND PUBYEAR < 2027
Web of Science	TS=((("inclusive pedagogical practices" OR "inclusive teaching practices" OR "inclusive classroom practices" OR "differentiated instruction" OR "universal design for learning" OR "prácticas pedagógicas inclusivas" OR "educación inclusiva") AND ("special educational needs" OR SEN OR SEND OR disabilit* OR "necesidades educativas especiales" OR NEE OR discapacidad) AND ("first grade" OR "grade 1" OR "early primary" OR "primary education" OR "elementary education" OR "primer grado" OR "educación básica elemental") AND ("inclusive learning" OR learn* OR participation OR engagement OR wellbeing OR "academic achievement" OR "aprendizaje inclusivo" OR aprendizaje OR participación)) AND PY=(2021-2026)
SciELO	("prácticas pedagógicas inclusivas" OR "educación inclusiva" OR "enseñanza inclusiva" OR "adaptaciones curriculares" OR "instrucción

Base de datos	Cadena de búsqueda específica
	diferenciada") AND ("necesidades educativas especiales" OR NEE OR discapacidad) AND ("primer grado" OR "educación primaria" OR "educación básica") AND (aprendizaje OR participación OR bienestar OR inclusión)

**Nota.** Elaboración propia 2026.

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión antes del proceso de selección de los estudios, con el propósito de asegurar la pertinencia temática, metodológica y temporal de la evidencia revisada, en virtud de ello, se incluyeron artículos científicos publicados entre 2021 y 2026, disponibles en texto completo, escritos en español o inglés, recuperados en Scopus, Web of Science o SciELO, relacionados con educación inclusiva en educación primaria, educación básica elemental o primeros años escolares, además, se consideraron estudios cuya población estuviera conformada por estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad, SEN, SEND o necesidades diversas de aprendizaje, o por actores directamente vinculados con su proceso educativo, como docentes, familias o compañeros del aula regular, siempre que los resultados aportaran evidencia sobre prácticas pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares, instrucción diferenciada, diseño universal para el aprendizaje, recursos didácticos accesibles, apoyo institucional, participación familiar, bienestar escolar, inclusión social, rendimiento académico o aprendizaje inclusivo, cabe resaltar que también se incorporaron investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas, estudios comparativos y estudios descriptivos con metodología explícita, siempre que permitieran responder a la pregunta de investigación y aportar información útil para el análisis de los objetivos planteados.

Se excluyeron los documentos publicados fuera del periodo 2021–2026, los artículos sin acceso a texto completo, los trabajos duplicados, los estudios centrados exclusivamente en educación inicial, bachillerato, educación superior o contextos no escolares cuando no aportaban información aplicable a educación básica elemental, las investigaciones que no abordaban estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad o necesidades diversas de aprendizaje, los documentos que trataban la inclusión educativa solo desde

una perspectiva normativa sin analizar prácticas pedagógicas o resultados educativos, los estudios que no evaluaban desenlaces relacionados con aprendizaje, participación, bienestar, rendimiento académico, inclusión social o adaptación pedagógica, así como editoriales, cartas al editor, ensayos de opinión, protocolos, tesis, informes institucionales sin revisión académica y documentos sin una metodología claramente descrita, por consiguiente, la aplicación de estos criterios permitió conservar únicamente estudios pertinentes para analizar cómo las acciones pedagógicas orientadas a la diversidad contribuyen al fortalecimiento de una experiencia educativa inclusiva en estudiantes de primer grado o primeros años de primaria con necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad.

**Tabla 2.** Criterios de inclusión y exclusión aplicados en la revisión

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Artículos científicos publicados entre 2021 y 2026. Estudios disponibles en texto completo y de acceso abierto. Investigaciones publicadas en español o inglés. Artículos recuperados en Scopus, Web of Science o SciELO. Estudios relacionados con educación inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas, instrucción diferenciada, diseño universal para el aprendizaje, adaptaciones curriculares, recursos didácticos accesibles, apoyo institucional o participación familiar. Investigaciones centradas en estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad, SEN, SEND o necesidades diversas de aprendizaje. Estudios desarrollados en	Documentos publicados antes de 2021 o fuera del periodo establecido. Estudios sin acceso a texto completo. Artículos duplicados en las bases de datos consultadas. Documentos escritos en idiomas distintos al español o inglés. Estudios centrados exclusivamente en educación inicial, bachillerato, educación superior o contextos no escolares, cuando no aportaban información aplicable a educación básica elemental. Investigaciones que no abordaban estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad o necesidades diversas de aprendizaje. Documentos que trataban la inclusión educativa únicamente desde

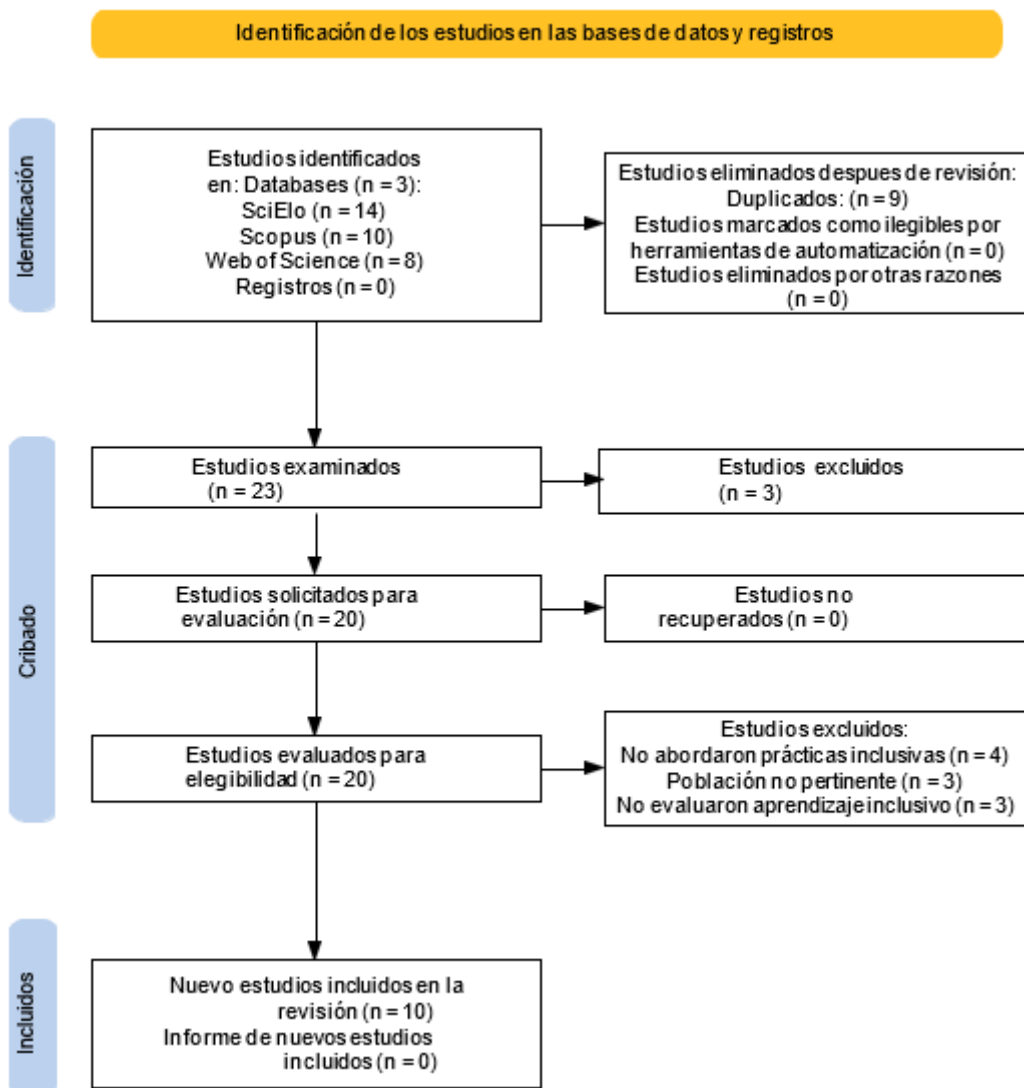
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
educación primaria, educación básica elemental, primer grado o primeros años escolares. Investigaciones que incluyeran resultados vinculados con aprendizaje inclusivo, participación escolar, bienestar, rendimiento académico, inclusión social, compromiso escolar o adaptación pedagógica. Artículos empíricos, revisiones sistemáticas, estudios comparativos o descriptivos con metodología explícita.	un enfoque normativo, sin analizar prácticas pedagógicas o resultados educativos. Estudios que no evaluaban aprendizaje, participación, bienestar, rendimiento académico, inclusión social o adaptación pedagógica. Editoriales, cartas al editor, ensayos de opinión, protocolos, tesis, informes institucionales sin revisión académica o documentos sin metodología explícita.

**Nota.** Elaboración propia 2026.

Como se muestra en la Figura 1, el proceso de selección de los estudios se desarrolló siguiendo la metodología PRISMA, diferenciando de manera explícita las fases de identificación, depuración, cribado, recuperación, elegibilidad e inclusión, en la fase de identificación se recuperaron 32 registros en bases de datos científicas, distribuidos en SciELO n = 14, Scopus n = 10 y Web of Science n = 8, sin incorporación de registros externos, posteriormente, en la fase de depuración se eliminaron 9 registros duplicados, por consiguiente, 23 documentos pasaron al proceso de cribado inicial por título y resumen o abstract, en esta etapa se revisó si cada estudio guardaba relación directa con educación inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas, necesidades educativas especiales, discapacidad, participación escolar, bienestar, rendimiento académico, aprendizaje inclusivo o adaptación pedagógica, descartando aquellos trabajos cuya temática, población o enfoque no correspondía con la pregunta de investigación, luego de este cribado, 20 estudios fueron solicitados y recuperados para evaluación a texto completo, sin reportes no localizados, en la fase de elegibilidad se realizó la lectura completa de cada artículo para comprobar el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, en esta etapa se excluyeron 10 estudios, de los cuales 4 no

abordaban prácticas inclusivas, 3 presentaban una población no pertinente para el objeto de revisión y 3 no evaluaban desenlaces relacionados con aprendizaje inclusivo, participación, bienestar o inclusión escolar, finalmente, se incluyeron 10 estudios en la síntesis bibliográfica, cabe resaltar que la separación entre cribado por título y abstract y evaluación a texto completo permitió transparentar el proceso de selección, reducir sesgos en la inclusión de documentos y conservar únicamente investigaciones con aportes pertinentes para responder la pregunta de investigación.

**Figura 1.** Diagrama PRISMA utilizado en la revisión bibliográfica.



**Fuente.** Elaboración propia 2026.

La extracción de datos se realizó mediante una matriz de análisis diseñada para organizar la información esencial de cada estudio incluido, considerando autor, año, país o contexto, población, tipo de estudio, intervención o fenómeno analizado, prácticas pedagógicas inclusivas identificadas, desenlaces reportados, resultados principales y limitaciones metodológicas, cabe resaltar que se priorizó la información relacionada con aprendizaje inclusivo, participación escolar, bienestar subjetivo, integración social, autoeficacia docente, recursos inclusivos, relación familia-escuela y adaptación pedagógica, por consiguiente, la evidencia fue sistematizada en una tabla descriptiva que permitió comparar los aportes de cada investigación sin realizar metaanálisis, en virtud de la heterogeneidad de los diseños, poblaciones, instrumentos, contextos escolares y formas de medición de los desenlaces.

Para decantar los aportes y las limitaciones de la bibliografía consultada, se aplicó una matriz de extracción y análisis cualitativo de la evidencia, en la cual se registraron, para cada estudio incluido, autor, año, país o contexto, población, diseño metodológico, fenómeno o intervención analizada, prácticas pedagógicas identificadas, desenlaces evaluados, resultados principales, aportes al problema de investigación y limitaciones metodológicas declaradas o inferidas a partir del diseño, en virtud de este procedimiento, los aportes fueron seleccionados cuando el estudio ofrecía evidencia útil sobre estrategias docentes, adaptaciones curriculares, recursos didácticos, participación familiar, apoyo institucional, bienestar escolar, inclusión social o rendimiento académico en estudiantes con necesidades educativas especiales, mientras que las limitaciones fueron organizadas considerando aspectos como uso de autoinformes, ausencia de mediciones directas en estudiantes, diseños transversales, muestras localizadas, falta de seguimiento longitudinal, escasa generalización a otros contextos y heterogeneidad en la definición de NEE, por consiguiente, este proceso permitió diferenciar la evidencia con mayor pertinencia para la revisión, reconocer los vacíos existentes y sustentar la síntesis narrativa presentada en los resultados y la discusión.

El análisis de la información se desarrolló mediante síntesis narrativa y comparación temática, agrupando los hallazgos según las dimensiones más recurrentes en los estudios revisados, entre ellas prácticas docentes inclusivas, apoyos diferenciados, recursos y adaptaciones, participación familiar, bienestar escolar, inclusión social, formación docente y barreras institucionales, en virtud de que los estudios incluidos no emplearon una medición homogénea del aprendizaje inclusivo, la interpretación de los resultados se

realizó considerando tanto evidencia directa en estudiantes como evidencia complementaria proveniente de docentes, padres y compañeros del aula regular, cabe resaltar que no se efectuó síntesis estadística debido a la variabilidad metodológica y conceptual de las investigaciones, por consiguiente, los resultados se presentaron de manera descriptiva y analítica, relacionando los hallazgos con la pregunta de investigación y con el objetivo general de la revisión.

La valoración metodológica se realizó considerando el tipo de diseño, la pertinencia de la población, la claridad en la descripción de las prácticas inclusivas, la correspondencia de los desenlaces con el aprendizaje inclusivo, el tamaño y procedencia de la muestra, la fuente de información utilizada y las limitaciones declaradas por los autores, en virtud de que algunos estudios se basaron en autoinformes, percepciones docentes o reportes familiares, estos elementos fueron considerados al momento de interpretar la fuerza de la evidencia, no con el propósito de excluir automáticamente los documentos, sino para contextualizar la aplicabilidad de los resultados en educación básica elemental, por consiguiente, la revisión permitió reconocer que las prácticas pedagógicas inclusivas se fortalecen cuando articulan planificación docente, recursos adaptados, colaboración familiar, apoyo institucional, evaluación integral y atención a las dimensiones académicas, sociales y emocionales del estudiante.

## **Resultados**

Antes de presentar los estudios incorporados en el apartado de resultados, se organizó comparativamente la evidencia con el propósito de reconocer la población analizada, el fenómeno o intervención evaluada, los hallazgos principales y las limitaciones metodológicas reportadas, en virtud de que la revisión busca explicar de qué manera las acciones didácticas orientadas a la diversidad favorecen experiencias de aprendizaje con participación real en escolares con NEE vinculadas o no a una discapacidad, cabe resaltar que las investigaciones seleccionadas no se concentraron únicamente en el rendimiento académico, sino que también incorporaron dimensiones complementarias como bienestar escolar, participación social, autoeficacia del profesorado, relación familia-escuela, materiales accesibles, ajustes pedagógicos y actitudes docentes, por consiguiente, la tabla

permite visualizar de manera sintética los aportes de cada investigación y facilita la interpretación posterior de los hallazgos en función del objetivo general de la revisión.

**Tabla 3. Características de los estudios incluidos en el apartado de resultados**

Estudio	Población	Intervención o fenómeno analizado	Resultados principales	Limitaciones
<b>Salas García y Rentería, 2024</b>	Estudiantes sin NEE de educación primaria y secundaria en Perú, analizados mediante datos oficiales del Ministerio de Educación	Presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus efectos sobre el rendimiento de compañeros sin NEE	La presencia de estudiantes con NEE en aulas regulares no afectó significativamente, en promedio, el rendimiento de los compañeros sin NEE, aunque se identificaron efectos heterogéneos según el tipo de NEE y la ubicación académica, por consiguiente, los resultados sugieren que la inclusión requiere recursos focalizados y participación familiar para funcionar adecuadamente (Salas García & Rentería, 2024)	El estudio se centró en efectos sobre estudiantes sin NEE, no evaluó directamente el aprendizaje inclusivo de estudiantes con NEE, además, al usar datos observacionales y análisis transversal, la identificación causal puede verse limitada por factores escolares no observados
<b>Goldan, Nusser y Gebel, 2022</b>	Niños de cuarto grado de primaria en Alemania, con y sin NEE, pertenecientes a aulas inclusivas, con datos longitudinales del National Educational Panel Study	Comparación del bienestar subjetivo escolar de estudiantes con NEE frente a estudiantes sin NEE en aulas inclusivas	Los estudiantes con NEE reportaron menor satisfacción con la vida, la escuela y los amigos, mayor cansancio y soledad, además de menor disfrute del aprendizaje y dominio de tareas, lo cual evidencia que la inclusión física no garantiza por sí sola bienestar ni aprendizaje inclusivo (Goldan et al., 2022)	Aunque el estudio usó datos longitudinales y emparejamiento por puntaje de propensión, no contó con medidas de bienestar antes del diagnóstico de NEE, por lo que no permite eliminar completamente diferencias previas entre estudiantes
<b>Guillemot, Lacroix y Nocus, 2024</b>	491 padres de estudiantes con discapacidad de 3 a 18 años escolarizados en centros ordinarios en Franpocia	Bienestar subjetivo e inclusión social de estudiantes con discapacidad, considerando relación familia-docente y adaptaciones escolares	El bienestar y la inclusión social dependieron del tipo de discapacidad y disminuyeron con la edad, además, mejoraron cuando existió una buena relación entre padres y docentes y cuando las adaptaciones escolares fueron satisfactorias, por consiguiente, el apoyo familiar y la adaptación pedagógica aparecen como factores clave (Dell'Anna et al., 2025)	La información provino de los padres y no directamente de los estudiantes, además, se recomienda complementar con estudios cualitativos y cuantitativos aplicados directamente a niños, así como incluir medidas de progreso académico y diseños longitudinales
<b>Dell'Anna, Entrich y Banks, 2025</b>	Sistemas educativos de Alemania, Irlanda e Italia, con énfasis en datos disponibles sobre estudiantes con NEE	Evaluación comparativa de resultados de estudiantes con NEE en educación inclusiva, considerando sistemas de información, evaluación y seguimiento	Se identificaron barreras comunes en la recolección y análisis de datos sobre estudiantes con NEE, así como dificultades de comparación internacional por diferencias en categorías, instrumentos y disponibilidad de información, por consiguiente, se plantea la necesidad de evaluaciones holísticas y longitudinales que incluyan aprendizaje, bienestar y participación (Guillemot et al., 2024)	La comparación se vio limitada por la escasez, exclusión o falta de divulgación de datos sobre estudiantes con NEE, además, los sistemas nacionales usan definiciones distintas de NEE e inclusión, lo que restringe la comparación directa
<b>Kocaj, 2025</b>	Estudiantes de cuarto grado de	Relación entre escolarización	La inclusión no afectó negativamente de manera general	El diseño transversal limitó las conclusiones

	primaria en Alemania, sin NEE, comparando aulas con y sin compañeros con NEE	inclusiva y resultados académicos, motivacionales y psicosociales de compañeros sin NEE	y a los estudiantes sin NEE, aunque se observaron leves reducciones en ortografía y matemáticas en aulas inclusivas, con tamaños de efecto pequeños, cabe resaltar que la inclusión se relacionó también con dimensiones motivacionales, integración social y satisfacción escolar (Kocaj, 2025)	sobre desarrollo y causalidad, además, no se probaron todos los modelos posibles para controlar sesgos de selección, como emparejamiento por puntaje de propensión o modelos de efectos fijos
<b>Franzen, Moschner y Hellmich, 2024</b>	355 docentes de escuelas primarias inclusivas	Predictores de la autoeficacia docente para implementar educación inclusiva	Las experiencias propias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados afectivos se relacionaron con la autoeficacia docente, además, la autoeficacia predijo significativamente la disposición para implementar prácticas inclusivas, por consiguiente, la formación y experiencia docente son componentes esenciales para fortalecer el aprendizaje inclusivo (Franzen et al., 2024)	Al centrarse en docentes y autoinformes, el estudio no midió directamente cambios en el aprendizaje de los estudiantes, además, los resultados dependen de percepciones docentes dentro del contexto alemán
<b>Filippatou, Gerakini y Androulakis, 2025</b>	26 escuelas en Grecia, con 116 educadores y 130 estudiantes con NEE o discapacidad	Implementación del programa BATTIE mediante instrucción diferenciada, intervención psicoeducativa y enfoque escolar integral	Se observaron mejoras en compromiso estudiantil, participación académica y colaboración en el aula, especialmente en estudiantes con NEE, además, los docentes reportaron mayor confianza profesional, mejor comprensión de estrategias inclusivas y mejor colaboración con personal de educación especial (Filippatou et al., 2025)	Se identificaron limitaciones en la cooperación interdisciplinaria, principalmente con psicólogos escolares, además, al tratarse de un estudio cualitativo, los resultados requieren ser fortalecidos con mediciones cuantitativas de impacto académico y socioemocional
<b>Caballero, 2024</b>	2649 estudiantes de aulas ordinarias en la fase cuantitativa y 57 estudiantes en la fase cualitativa, pertenecientes a centros de Murcia, España, donde había estudiantes con NEE en aulas especializadas	Inclusión de estudiantes con NEE desde aulas especializadas hacia aulas ordinarias, analizada desde la voz de sus compañeros	Los compañeros mostraron actitudes favorables hacia la presencia de estudiantes con NEE, expresaron deseo de compartir tiempos, espacios y actividades, y reconocieron aportes al respeto por la diversidad, aunque también señalaron baja participación en actividades grupales, excursiones y espacios comunes (Caballero, 2024)	El estudio se desarrolló en un contexto localizado de Murcia, España, por lo que su generalización a otros sistemas educativos debe hacerse con cautela, además, las modalidades de atención a la diversidad cambian según cada marco legislativo
<b>Pázmándi, Mladoneczki-Leszkó, Forrai y Fekete, 2026</b>	121 docentes de primaria en Hungría, cualificados para enseñar a niños de 6 a 10 años	Conocimiento teórico y aplicación práctica de estrategias relacionadas con NEE en docentes de primaria	Se identificaron vacíos en el conocimiento docente sobre NEE, el 83,6% reportó aumento de estudiantes que requieren apoyo al desarrollo, y se evidenció mayor frecuencia de derivación a profesionales que de recomendación de recursos en línea, por consiguiente, se resalta la necesidad de formación multidisciplinaria y actualización docente (Pázmándi et al., 2026)	No se recogieron datos demográficos suficientes para valorar representatividad, la tasa de respuesta fue baja y pudo existir sesgo de autoselección, por lo que los hallazgos deben interpretarse como tendencias descriptivas y no como patrones generalizables
<b>Jury, Laurence, Cèbe y</b>	508 docentes franceses	Preocupaciones docentes frente a la educación inclusiva y relación con	Los docentes expresaron mayor preocupación por los recursos, luego por carga laboral, dificultades y pertinencia de la inclusión, además, la	El cuestionario fue traducido sin un proceso completo de validación, algunas categorías de preocupación fueron

---

Desombre, 2023	actitudes hacia la inclusión	preocupación por la pertinencia fue la que predijo con mayor consistencia actitudes negativas hacia la educación inclusiva, por consiguiente, las barreras subjetivas del profesorado influyen en la implementación de prácticas inclusivas (Jury et al., 2023)	amplias y el estudio se realizó en el contexto francés, lo que reduce la generalización intercultural de los resultados
-------------------	---------------------------------	---	--

---

**Nota.** NEE: necesidades educativas especiales, SEN: special educational needs, SEND: special educational needs and disabilities, DI: instrucción diferenciada, SWB: bienestar subjetivo, UDL: diseño universal para el aprendizaje. La tabla resume los estudios incorporados en el apartado de resultados, considerando la población participante, la intervención o fenómeno examinado, los principales hallazgos obtenidos y las limitaciones metodológicas identificadas. Algunas investigaciones analizaron de forma directa a estudiantes con NEE, mientras que otras recogieron las percepciones de docentes, familias o compañeros del aula regular. Por ello, sus aportes se comprenden como evidencia complementaria sobre participación, bienestar escolar, ajustes pedagógicos, desempeño académico y condiciones institucionales que contribuyen a una respuesta educativa inclusiva ante la diversidad. En los casos donde los datos procedieron de percepciones o autoinformes, esta condición fue considerada como una limitación para establecer efectos directos sobre el aprendizaje del alumnado.

A partir de la comparación de los estudios incluidos, los hallazgos muestran que las estrategias docentes orientadas a la diversidad se relacionan con mejores condiciones para el desarrollo académico y socioemocional cuando incorporan apoyos diferenciados, materiales adaptados, participación familiar, preparación profesional y seguimiento de las condiciones emocionales del alumnado, en virtud de que las investigaciones centradas en escolares evidenciaron que la presencia en aulas regulares no genera efectos negativos generales en el grupo de clase, pero tampoco asegura por sí sola bienestar, participación ni progreso académico cuando faltan ajustes suficientes, mientras que los estudios enfocados en el profesorado señalaron que la autoeficacia, la formación previa y la disponibilidad de recursos condicionan la disposición para aplicar estrategias flexibles, cabe resaltar que la relación familia-docente, la satisfacción con las adaptaciones escolares, la instrucción diferenciada y la colaboración con personal de apoyo favorecen la participación académica, la convivencia y el compromiso escolar de los niños con NEE, por consiguiente, la evidencia revisada permite reconocer que la experiencia educativa se

fortalece con mayor consistencia cuando la atención a la diversidad se desarrolla como una intervención pedagógica organizada y no únicamente como la ubicación del estudiante en el aula regular.

## **Discusión**

Los hallazgos de la revisión permiten sostener que las acciones pedagógicas orientadas a la diversidad favorecen una experiencia educativa más participativa cuando superan la simple ubicación del niño con necesidades específicas de apoyo en el aula regular y se convierten en procesos planificados de acompañamiento, ajuste, seguimiento y participación, en virtud de que los resultados analizados mostraron que la escolarización en espacios comunes puede no generar efectos negativos generales en el grupo de clase, pero tampoco asegura por sí misma bienestar, implicación escolar ni progreso académico cuando no existen apoyos diferenciados, seguimiento del profesorado y condiciones institucionales suficientes, esta interpretación coincide con la evidencia reciente que describe la brecha persistente entre política educativa inclusiva y práctica cotidiana, especialmente por falta de preparación inicial y continua, materiales adecuados, lineamientos consistentes, colaboración entre actores y producción de investigación local, cabe resaltar que en niños con necesidades vinculadas al lenguaje y la comunicación, el proceso formativo requiere detección temprana, intervención especializada, trabajo coordinado y ambientes estructurados, por consiguiente, una respuesta educativa efectiva exige pasar de una comprensión normativa de derechos a una intervención concreta, sensible a las características del alumnado y sostenida por la comunidad escolar (Beamish et al., 2024; Chahboun et al., 2024).

En relación con el rol del profesorado, los resultados evidencian que la autoeficacia, la preparación profesional, la experiencia previa y la disponibilidad de apoyos condicionan la disposición para aplicar estrategias flexibles en el aula, en virtud de que los estudios revisados señalaron que las preocupaciones del equipo docente, la falta de materiales y las dificultades para ajustar la enseñanza pueden limitar la implementación real de una educación orientada a la diversidad, esta interpretación se fortalece al observar que la proporción de escolares con necesidades específicas puede relacionarse con menor satisfacción laboral y mayor agotamiento de forma indirecta, especialmente cuando no

existen condiciones suficientes para sostener el trabajo pedagógico, cabe resaltar que la evidencia latinoamericana también muestra que las percepciones del profesorado pueden construirse desde miradas deficitarias hacia niños con discapacidad, rezago o necesidades diversas, lo cual conduce a desplazar la responsabilidad hacia actores externos y reduce la posibilidad de desarrollar respuestas didácticas dentro del aula, por consiguiente, fortalecer una experiencia escolar participativa implica atender no solo al niño, sino también a las condiciones profesionales, emocionales y organizativas que permiten al maestro responder a la heterogeneidad del grupo (Chen, 2024; D'Angelo & Singal, 2024). La discusión de los resultados también permite reconocer que las necesidades educativas especiales no constituyen una categoría homogénea, en virtud de que el alumnado puede presentar condiciones cognitivas, comunicativas, emocionales, conductuales, sensoriales o combinadas que exigen respuestas diferenciadas, flexibles y contextualizadas, en el caso del trastorno del espectro autista, la evidencia indica que la participación académica, social y emocional depende de la cultura institucional, las políticas escolares y las acciones inclusivas que se desarrollan en la escuela, aunque la relación entre estos elementos no siempre es fuerte ni automática, lo cual confirma que una institución puede declarar principios de equidad y aun así mostrar dificultades para concretarlos en experiencias de aprendizaje significativas, cabe resaltar que los conocimientos y actitudes del profesorado hacia la atención de niños con autismo se mantienen en niveles moderados y mejoran cuando existen capacitación específica, experiencia profesional y respaldo institucional, por consiguiente, las estrategias de aula deben diseñarse desde la comprensión de perfiles particulares y no desde una aplicación uniforme de actividades generales para todos los escolares con NEE (Alassaf, 2025; Šilc et al., 2024).

Los resultados vinculados con familia, ajustes escolares y materiales permiten afirmar que la experiencia educativa se fortalece cuando la escuela construye relaciones colaborativas con los padres y garantiza condiciones pedagógicas adecuadas, en virtud de que la satisfacción familiar se relaciona con la calidad de la instrucción, la suficiencia de materiales educativos y la accesibilidad de los espacios de apoyo, mientras que la ausencia de estos elementos reduce la percepción de efectividad de las respuestas escolares, cabe resaltar que esta dimensión resulta especialmente importante en primer grado, porque las familias suelen aportar información clave sobre ritmos, conductas, necesidades comunicativas, experiencias previas y apoyos requeridos por los niños, de igual modo, la evidencia sobre escolares con doble excepcionalidad muestra que el

profesorado requiere competencias para reconocer tanto dificultades de aprendizaje como fortalezas o talentos que pueden pasar inadvertidos, por consiguiente, una guía pedagógica orientada a la diversidad no debería limitarse a proponer adaptaciones básicas, sino incluir orientaciones para observación, comunicación con la familia, colaboración entre maestros y reconocimiento integral de las capacidades del niño (Alramamneh et al., 2024; Alsamiri, 2024).

Finalmente, la evidencia revisada permite interpretar que el aprendizaje en contextos inclusivos debe ser valorado mediante una mirada amplia que incluya desempeño académico, participación, bienestar emocional, interacción social, autoconcepto y sentido de pertenencia, en virtud de que los resultados previos mostraron que algunos escolares con NEE pueden experimentar menor satisfacción escolar, mayor soledad, menor disfrute del proceso formativo o menor dominio de tareas, mientras que investigaciones recientes advierten que las etiquetas generales explican menos el bienestar escolar que los perfiles psicosociales específicos, como síntomas internalizantes o externalizantes, cabe resaltar que la formación inicial del profesorado aparece como una vía necesaria para modificar creencias, fortalecer conocimientos y desarrollar habilidades aplicadas desde etapas tempranas de la preparación profesional, por consiguiente, la respuesta a la pregunta de investigación permite afirmar que las acciones didácticas orientadas a la diversidad contribuyen al fortalecimiento de una experiencia escolar participativa cuando articulan ajuste curricular, acompañamiento socioemocional, desarrollo profesional docente, colaboración familiar, materiales adecuados y evaluación multidimensional, evitando reducir la educación inclusiva a matrícula, presencia física o cumplimiento administrativo (McKee et al., 2023; Zdoupas & Laubenstein, 2026).

## **Conclusiones**

Se evidenció que las prácticas pedagógicas inclusivas contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje inclusivo en estudiantes de primer grado con necesidades educativas especiales vinculadas o no a una discapacidad, cuando se aplican de manera planificada, diferenciada y sostenida. Por consiguiente, la inclusión efectiva no depende únicamente de la presencia del estudiante en el aula regular, sino de la adaptación de contenidos, metodologías, recursos, formas de participación y procesos de evaluación.

Las fuentes consultadas permitieron identificar los aportes más relevantes de la revisión:

- La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares no asegura por sí misma su participación activa, bienestar escolar ni progreso académico, debido a que estos aspectos dependen de condiciones pedagógicas adecuadas.
- Las estrategias docentes diferenciadas favorecen la convivencia, la participación y el compromiso de los estudiantes cuando se aplican dentro de un ambiente pedagógico organizado, flexible y sensible a la diversidad.
- Los recursos didácticos accesibles, el acompañamiento socioemocional y la evaluación flexible fortalecen el aprendizaje inclusivo, en virtud de que permiten responder de mejor manera a las características y necesidades de cada estudiante.
- La participación de la familia, el trabajo interdisciplinario y el respaldo institucional constituyen condiciones necesarias para mantener prácticas inclusivas sostenidas dentro del aula.
- La escasa formación docente, la falta de recursos y la ausencia de apoyos especializados limitan la aplicación efectiva de prácticas pedagógicas inclusivas en los contextos escolares.
- El docente representa un actor clave en el fortalecimiento del aprendizaje inclusivo, debido a que su autoeficacia, preparación profesional, actitud hacia la inclusión y experiencia previa influyen en la manera en que diseña estrategias flexibles, adapta actividades, organiza apoyos y promueve la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- En función de los hallazgos, resulta necesario fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en educación inclusiva, instrucción diferenciada, diseño universal para el aprendizaje, adaptaciones curriculares, evaluación flexible y apoyo socioemocional.
- Además, se concluye que la literatura consultada evidencia vacíos en la disponibilidad de orientaciones pedagógicas inclusivas específicas para primer grado y en la producción de investigaciones desarrolladas en instituciones educativas ecuatorianas, en virtud de que los estudios analizados abordan el aprendizaje, la participación, el bienestar y el progreso académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales desde perspectivas generales,

lo que confirma la necesidad de seguir comprendiendo estas dimensiones desde las condiciones reales del aula regular.

### Referencias bibliográficas

- Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710>
- Alramamneh, A. K., Al-Sabayleh, O. A., Alsarayreh, K. S. T., & Al Remawi, S. A. K. A. (2024). Evaluating parental experiences in teaching children with learning disabilities in resource rooms of public schools in Amman. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1426663>
- Alsamiri, Y. A. (2024). Enhancing elementary school teachers' competence in recognizing and supporting gifted students with learning disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1363175>
- Beamish, W., Hay, S., & Yuen, M. (2024). Moving inclusion forward for students with special educational needs in the Asia-Pacific region. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1327516>
- Caballero, C. M. (2024). From Specialised Classrooms to Mainstream Classrooms: A Study on the Inclusion of Students with Special Educational Needs from the Voices of Their Mainstream Peers. *Education Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/educsci14050452>
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring Inclusive Education in Portuguese Schools: Adaptation and Validation of a Questionnaire. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013>
- Chahboun, S., Wahl, H. T., Langner, J., & Vaags, A. (2024). Developmental language disorders and special educational needs: consideration of inclusion in the Norwegian school context. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1436298>
- Chen, Y. (2024). Effects of the proportion of students with special educational needs on middle school teachers' well-being. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1307709>

- Çibukçiu, B. (2025). The relationship between constructivist approach and inclusive education in primary school. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1600711>
- D'Angelo, S., & Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>
- Dell'Anna, S., Entrich, S. R., & Banks, J. (2025). Assessing the outcomes of students with special educational needs in inclusive education: A comparative study of Germany, Ireland, and Italy. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09730-2>
- Filippatou, D., Gerakini, A., & Androulakis, G. (2025). Psychoeducational Classroom Interventions Promoting Inclusion of Special Educational Needs Students in Mainstream Classes: The Case of the BATTIE Program. *Education Sciences*, 15(8). <https://doi.org/10.3390/educsci15080958>
- Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437839>
- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*, 15(4), 1313–1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2024). Subjective well-being and social inclusion at school for students with a disability, according to their parents, in France. *Research in Developmental Disabilities*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104814>
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Kocaj, A. (2025). Relationships between the inclusion of students with special educational needs and their classmates' school outcomes – a replication study. *Contemporary Educational Psychology*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102426>

- Lindner, K. T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022). Promoting Factors of Social Inclusion of Students With Special Educational Needs: Perspectives of Parents, Teachers, and Students. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.773230>
- Liu, X., & Potmesil, M. (2024). A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: a visual analysis based on CiteSpace. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1475876>
- McKee, A., Myck-Wayne, J., & Lee, S. H. (2023). Inclusive mindedness: evolving knowledge and beliefs of preservice educators in California. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1142670>
- Paul, T., Di Rezze, B., Rosenbaum, P., Cahill, P., Jiang, A., Kim, E., & Campbell, W. (2022). Perspectives of Children and Youth With Disabilities and Special Needs Regarding Their Experiences in Inclusive Education: A Meta-Aggregative Review. In *Frontiers in Education* (Vol. 7). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.864752>
- Pázmándi, E. M., Mladoneczki-Leszkó, D., Forrai, J., & Fekete, M. (2026). Knowledge and Implementation of Special Educational Needs Strategies Among Primary School Teachers in Hungary: A Survey-Based Study. *Education Sciences*, 16(3). <https://doi.org/10.3390/educsci16030439>
- Pozas, M., Trujillo, C. J. G., & Letzel-Alt, V. (2023). Mexican school students' perceptions of inclusion: A brief report on students' social inclusion, emotional well-being, and academic self-concept at school. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1069193>
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Rodrigues, O. M. P. R., Santos, C. E. M. dos, Vieira, S. M. V. de S., Grande, C., & Alves, D. (2026). Available resources and inclusive practices for students with special educational needs: perceptions of Brazilian and Portuguese teachers. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1707006>

- Salas García, V. B., & Rentería, J. M. (2024). Students with special educational needs in regular classrooms and their peer effects on learning achievement. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03002-8>
- Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, *7*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742>
- Šilc, M., Lavrič, M., & Schmidt, M. (2024). The impact of primary schools' inclusiveness on the inclusion of students with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*, *9*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1423206>
- Wang, W. (2026). Socio-Pedagogical Support for Students with Special Educational Needs in Inclusive Mainstream Schools: A Systematic Review. *Psychology Research and Behavior Management*, *Volume 19*, 1–17. <https://doi.org/10.2147/prbm.s577631>
- Zdoupas, P., & Laubenstein, D. (2026). Beyond special educational needs labeling: internalizing and externalizing symptom profiles explain school well-being in inclusive education. *Frontiers in Education*, *11*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1760473>

**Contribuciones de los autores:**

**Leyla Cecilia Loor Anastacio:** Investigación, búsqueda y recopilación bibliográfica, conceptualización del estudio, supervisión del proyecto, validación científica y revisión crítica del manuscrito.

**Margarita de las Nieves Lamas González:** Diseño metodológico, resultados, discusión, validación de contenidos, revisión crítica, corrección académica y gestión del proyecto, análisis de la literatura científica y redacción del borrador original.

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés