

Núcleos psicopedagógicos para acompañar a estudiantes con necesidades educativas específicas

Psychopedagogical Core Areas for Supporting Students with Specific Educational Needs

Núcleos Psicopedagógicos para o Acompanhamento de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Cabezas-Cerna, Jacqueline Isabel
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
jcabezasc2@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8497-8644>



Brito-Saverio, Ángel Teddy
Universidad de Guayaquil
angel.britos@ug.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-6418-8959>



Saverio-Burgos, Dilia Marisol
Ministerio de Educación del Ecuador
dilia.saverio@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-1223-9680>



Cepeda-Beldox, Romel Steven
Investigador Independiente
romel94@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-6050-0036>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1617>

Como citar:

Cabezas-Cerna, J. I., Brito-Saverio, Ángel T., Saverio-Burgos, D. M., & Cepeda-Beldox, R. S. (2026). Núcleos psicopedagógicos para acompañar a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(1), 3379–3395.

Recibido: 26/05/2026

Aceptado: 14/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

Este artículo analiza los núcleos psicopedagógicos como espacios institucionales de acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas específicas. Se parte de una idea central: la inclusión no se agota en la matrícula ni en la presencia física del estudiante en el aula, sino que exige identificar barreras, organizar apoyos, orientar al docente, dialogar con la familia y evaluar los avances reales. El estudio se desarrolló mediante una revisión documental de alcance descriptivo-analítico, con literatura académica publicada entre 2022 y 2026 y normativa ecuatoriana vigente, entre ellas la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Reglamento General a la LOEI, la Ley Orgánica de Discapacidades y el Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A. Los resultados muestran que las prácticas inclusivas son más consistentes cuando combinan Diseño Universal para el Aprendizaje, metodologías activas, adaptaciones curriculares, refuerzo pedagógico, evaluación formativa y seguimiento psicopedagógico. También se advierte que la principal debilidad no está solo en la falta de normas, sino en la distancia entre el mandato inclusivo y la organización cotidiana de las instituciones. Se concluye que los núcleos psicopedagógicos pueden fortalecer la permanencia, participación y aprendizaje cuando trabajan con rutas claras, registros útiles y corresponsabilidad entre escuela, familia y redes de apoyo.

Palabras clave: núcleos psicopedagógicos; necesidades educativas específicas; inclusión educativa; acompañamiento psicopedagógico; adaptaciones curriculares.

Abstract

This article analyzes psychopedagogical core areas as institutional spaces for supporting students with specific educational needs. It is based on a central premise: inclusion is not limited to enrollment or the student's physical presence in the classroom, but requires identifying barriers, organizing support, guiding teachers, engaging in dialogue with families, and assessing actual progress. The study was conducted through a descriptive-analytical documentary review, drawing on academic literature published between 2022 and 2026 and current Ecuadorian regulations, including the Constitution of the Republic of Ecuador, the Organic Law on Intercultural Education, the General Regulations to the LOEI, the Organic Law on Disabilities, and Agreement MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A. The results show that inclusive practices are more consistent when they combine Universal Design for Learning, active methodologies, curricular adaptations, pedagogical reinforcement, formative assessment, and psychopedagogical monitoring. It is also observed that the main weakness lies not only in the lack of regulations, but also in the gap between the inclusive mandate and the daily organization of educational institutions. It is concluded that psychopedagogical core areas can strengthen student retention, participation, and learning when they operate through clear pathways, useful records, and shared responsibility among schools, families, and support networks.

Keywords: psychopedagogical core areas; specific educational needs; educational inclusion; psychopedagogical support; curricular adaptations.

Resumo

Este artigo analisa os núcleos psicopedagógicos como espaços institucionais de acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Parte-se de uma ideia central: a inclusão não se limita à matrícula nem à presença física do estudante em sala de aula, mas exige identificar barreiras, organizar apoios, orientar os docentes, dialogar com as famílias e avaliar os avanços reais. O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão

documental de carácter descriptivo-analítico, com base em literatura acadêmica publicada entre 2022 e 2026 e na legislação equatoriana vigente, incluindo a Constituição da República do Equador, a Lei Orgânica de Educação Intercultural, o Regulamento Geral da LOEI, a Lei Orgânica de Deficiências e o Acordo MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A. Os resultados mostram que as práticas inclusivas são mais consistentes quando combinam o Desenho Universal para a Aprendizagem, metodologias ativas, adaptações curriculares, reforço pedagógico, avaliação formativa e acompanhamento psicopedagógico. Também se observa que a principal fragilidade não está apenas na ausência de normas, mas na distância entre o mandato inclusivo e a organização cotidiana das instituições. Conclui-se que os núcleos psicopedagógicos podem fortalecer a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes quando atuam com fluxos claros, registros úteis e corresponsabilidade entre escola, família e redes de apoio.

Palavras-chave: núcleos psicopedagógicos; necessidades educacionais específicas; inclusão educacional; acompanhamento psicopedagógico; adaptações curriculares.

Introducción

La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas exige superar una comprensión administrativa de la inclusión. No basta con que el estudiante conste en una nómina o permanezca físicamente en el aula; la inclusión se vuelve educativa cuando participa, comprende, expresa lo aprendido y recibe apoyos oportunos. Esta postura coincide con la literatura reciente, que insiste en desplazar la mirada desde el déficit individual hacia las barreras que limitan la participación, el aprendizaje y el bienestar escolar (Subban et al., 2022; Koutsouris et al., 2024; Moreno-Tallón & Muntaner Guasp, 2025).

En el Ecuador, esta responsabilidad tiene un respaldo constitucional y legal. La Constitución reconoce la educación como derecho y como garantía de igualdad e inclusión social, además de establecer la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008). La Ley Orgánica de Discapacidades complementa este mandato al sostener que la inclusión requiere accesibilidad, apoyos y ajustes razonables en los distintos ámbitos de participación social y educativa (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012).

La Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Quinto Suplemento del Registro Oficial No. 689 del 22 de noviembre de 2024, y el Reglamento

General a la LOEI de 2023 ubican la inclusión como una obligación del sistema educativo, no como una decisión opcional de cada institución (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024; Presidencia de la República del Ecuador, 2023). A ello se suma el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, que precisa garantías de acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación para estudiantes con discapacidad (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025).

La literatura internacional publicada entre 2022 y 2026 refuerza esta lectura. El Diseño Universal para el Aprendizaje muestra efectos favorables cuando se aplica como diseño pedagógico anticipado y no como ajuste tardío (Almeqdad et al., 2023; CAST, 2024; De la Fuente González et al., 2025). A la vez, las tecnologías de apoyo, las competencias docentes y las pedagogías inclusivas son más efectivas cuando se articulan con planificación (Quinga-Villa et al., 2025), evaluación formativa, acompañamiento familiar y seguimiento institucional (Fernández-Batanero et al., 2022; Lindner et al., 2023; Nistal et al., 2024; Murillo et al., 2025).

En este escenario, los núcleos psicopedagógicos adquieren pertinencia como espacios de lectura, orientación y seguimiento. Su función no debería limitarse a emitir informes cuando la dificultad ya se acumuló; por el contrario, pueden actuar desde la prevención, la caracterización del estudiante, la orientación docente y la coordinación con la familia. Esta mirada dialoga con estudios ecuatorianos recientes que destacan la necesidad de organizar el refuerzo pedagógico, las adaptaciones curriculares y las metodologías activas desde rutas institucionales claras (Balarezo Morales et al., 2024; Holguín et al., 2024; Salvatierra Alcívar et al., 2026).

Marco teórico y legal

Inclusión educativa y necesidades educativas específicas

La inclusión educativa parte de reconocer que las barreras no se encuentran únicamente en el estudiante. Muchas veces aparecen en la forma de explicar, evaluar, organizar el aula,

comunicarse con la familia o interpretar la conducta. Por eso, hablar de necesidades educativas específicas no significa etiquetar, sino identificar apoyos concretos para aprender y participar (Fuentes-Rendón, 2026). Esta comprensión coincide con Subban et al. (2022), quienes muestran que la experiencia estudiantil en contextos inclusivos depende de apoyos reales, y con Koutsouris et al. (2024), quienes advierten que la pedagogía inclusiva debe revisarse críticamente para no quedarse en declaraciones generales.

El Diseño Universal para el Aprendizaje aporta una base sólida porque invita a planificar desde el inicio múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. No se trata de simplificar el aprendizaje, sino de abrir rutas distintas para que el estudiante pueda comprender y demostrar lo que sabe. La revisión de Almeqdad et al. (2023) reporta efectos positivos del DUA, mientras que De la Fuente González et al. (2025) subrayan su relevancia en la formación docente. En la misma línea, CAST (2024) plantea que el diseño pedagógico debe anticipar la variabilidad del alumnado.

Núcleos psicopedagógicos como instancia de acompañamiento

El núcleo psicopedagógico se entiende en este artículo como una instancia de acompañamiento institucional que articula observación, orientación, intervención y seguimiento. Su tarea no es sustituir al docente ni desplazar al estudiante hacia un espacio paralelo, sino ayudar a que el aula regular responda mejor. Esta función se fortalece cuando se integran evaluación psicopedagógica, asesoría al profesorado, diálogo con familias, adecuaciones curriculares y seguimiento de avances, aspectos señalados tanto por la normativa ecuatoriana como por estudios recientes sobre gestión inclusiva y competencias docentes (Mantilla-Crespo et al., 2024; Nistal Anta et al., 2024; Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2026a).

El Ministerio de Educación, Deporte y Cultura describe los Departamentos de Inclusión Educativa como equipos multidisciplinares que realizan evaluación psicopedagógica,

acompañamiento a familias y personal educativo, intervención con estudiantes, sensibilización y asesoramiento en prácticas inclusivas (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2026a). Esta definición resulta cercana a la propuesta de núcleos psicopedagógicos, porque coloca el acompañamiento en el centro de la respuesta educativa y no únicamente en la derivación administrativa.

Marco normativo ecuatoriano

La Constitución de la República del Ecuador reconoce la educación como derecho durante toda la vida, deber ineludible del Estado y garantía de igualdad e inclusión social. También dispone que el Estado, junto con la sociedad y la familia, procure la equiparación de oportunidades y la integración social de las personas con discapacidad (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008). Esta base constitucional convierte la inclusión en una obligación pública y no en un acto de asistencia.

La LOEI codificada en 2024 consolida el derecho a una educación orientada a la igualdad, la equidad, la interculturalidad y la atención a la diversidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024). Su Reglamento General, expedido mediante Decreto Ejecutivo No. 675, permite trasladar esos principios a la gestión institucional, la evaluación y la organización de apoyos (Presidencia de la República del Ecuador, 2023). En coherencia con ello, el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A fortalece la ruta para garantizar acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación educativa de estudiantes con discapacidad (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025).

La Ley Orgánica de Discapacidades complementa este marco al establecer medidas educativas para promover la inclusión de estudiantes que requieren apoyos especializados, adaptaciones curriculares y accesibilidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012). Su aporte es importante porque recuerda que la inclusión demanda recursos, apoyos humanos y ajustes razonables; no basta con reconocer el derecho si la escuela no crea condiciones para ejercerlo.

Esta lectura coincide con la OCDE (2023), que entiende la equidad educativa como la capacidad del sistema para responder a la diversidad sin disminuir expectativas.

Metodología

El estudio se desarrolló mediante una revisión documental de alcance descriptivo-analítico. Esta ruta permitió integrar evidencia científica reciente, literatura especializada sobre inclusión educativa y documentos legales ecuatorianos vigentes. La revisión no se planteó como metaanálisis ni como revisión sistemática estricta, sino como una síntesis argumentativa orientada a sustentar una propuesta psicopedagógica. Para cuidar la coherencia del proceso, se consideraron estudios publicados entre 2022 y 2026, con énfasis en revisiones sistemáticas, investigaciones empíricas y documentos normativos pertinentes (Fernández-Batanero et al., 2022; Almeqdad et al., 2023; Koutsouris et al., 2024).

El corpus académico priorizó publicaciones entre 2022 y 2026, con énfasis en artículos indexados, revisiones sistemáticas, documentos de organismos internacionales y estudios latinoamericanos relacionados con inclusión educativa, Diseño Universal para el Aprendizaje, tecnologías de apoyo, competencias docentes, refuerzo pedagógico y adaptaciones curriculares (Lindner et al., 2023; Nistal Anta et al., 2024; Villanueva Candiotti et al., 2025; Salvatierra Alcívar et al., 2026). La normativa ecuatoriana se incorporó como base de análisis porque el artículo busca una propuesta viable para instituciones educativas del país.

Para organizar la información se aplicaron cuatro criterios de análisis: a) barreras para el aprendizaje y la participación; b) apoyos psicopedagógicos sugeridos por la literatura; c) rol docente, familiar e institucional; y d) formas de seguimiento y evaluación de avances. Esta organización permitió leer las fuentes desde una lógica aplicada, propia de la psicopedagogía, donde el interés no se limita a describir la necesidad, sino a orientar decisiones que favorezcan la permanencia y el aprendizaje.

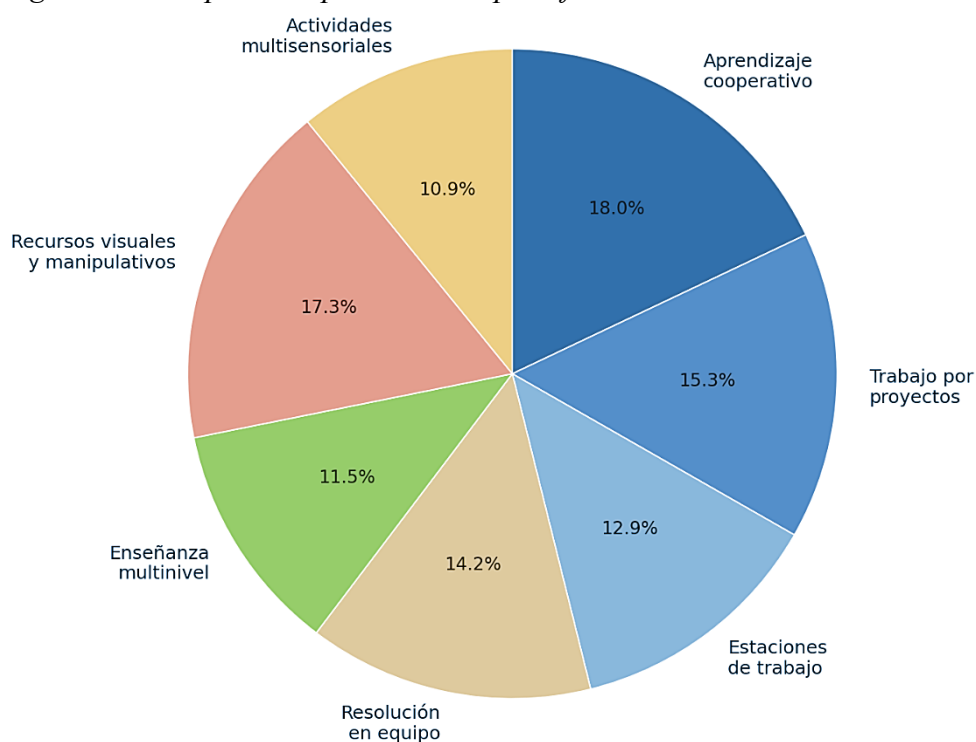
Los datos visuales se elaboraron a partir de frecuencias y proporciones reportadas en los estudios revisados y se presentan como síntesis descriptiva, no como generalización estadística del sistema educativo ecuatoriano. Las figuras utilizan colores sobrios para facilitar la lectura académica y evitar una presentación recargada. Desde el punto de vista ético, el artículo trabaja con información documental y datos secundarios, sin exposición de estudiantes ni uso de información sensible.

Resultados

Los resultados se organizan en tres núcleos: metodologías activas, adaptaciones curriculares e indicadores docentes para el acompañamiento psicopedagógico. La lectura conjunta permite identificar que la inclusión requiere acciones simultáneas: diversificar la enseñanza, ajustar el currículo, acompañar al docente y sostener el seguimiento institucional.

Figura 1

Metodologías activas aplicadas por docentes para favorecer la inclusión educativa

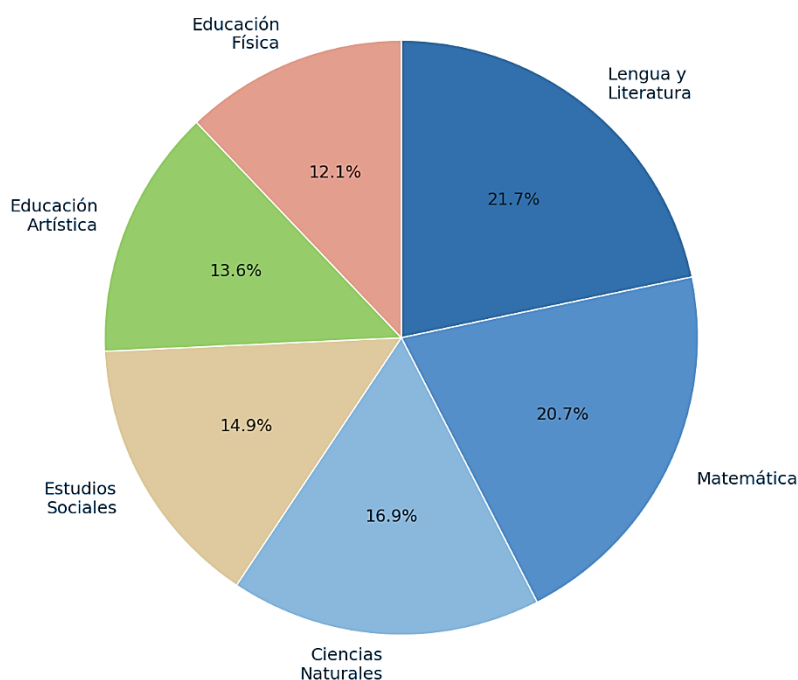


Nota: (Autores, 2026).

La Figura 1 muestra que las metodologías activas con mayor presencia son el aprendizaje cooperativo, el uso de recursos visuales y manipulativos, el trabajo por proyectos y la resolución en equipo. Este resultado dialoga con la literatura reciente: las metodologías activas favorecen la participación cuando se ajustan a la diversidad del aula y cuando el docente acompaña la interacción, no solo asigna una actividad (Balarezo Morales et al., 2024; Villanueva Candiotti et al., 2025). Desde la mirada psicopedagógica, estos recursos adquieren valor cuando responden a una barrera concreta y se articulan con evaluación formativa, apoyo emocional y seguimiento.

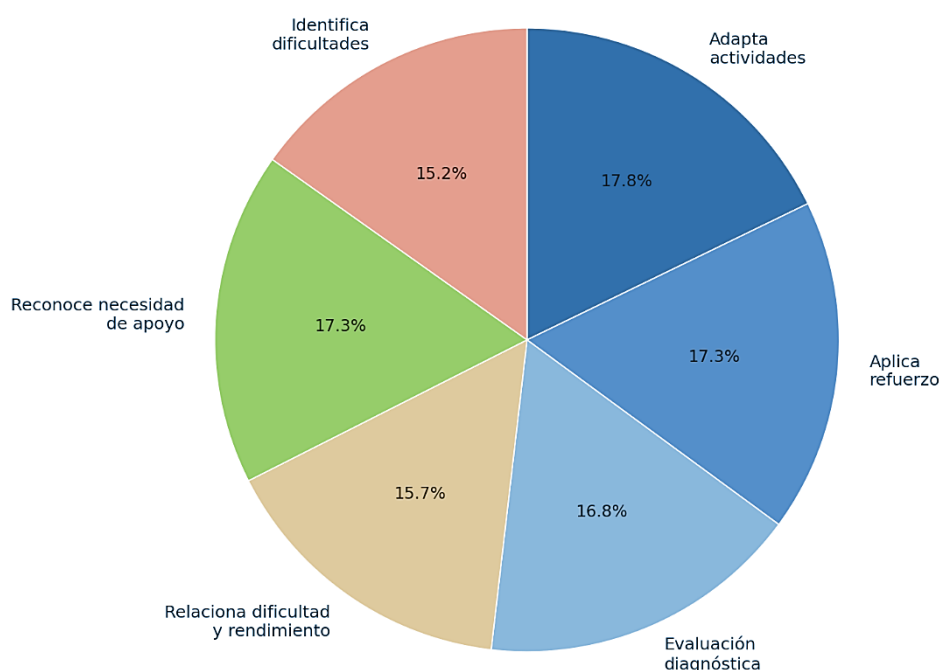
Figura 2

Áreas curriculares donde se reporta mayor presencia de adaptaciones



Nota: (Autores, 2026).

La Figura 2 evidencia mayor concentración de adaptaciones en Lengua y Literatura y Matemática. Esta tendencia es coherente con la práctica psicopedagógica, porque en estas áreas suelen hacerse visibles dificultades de comprensión lectora, escritura, cálculo, razonamiento y resolución de problemas. La literatura ecuatoriana reciente coincide en que las adaptaciones curriculares deben responder al desempeño real del estudiante y no limitarse a cambios superficiales de la tarea (Holguín et al., 2024; Pacheco, 2025; Salvatierra Alcívar et al., 2026).

Figura 3*Indicadores docentes que orientan el acompañamiento psicopedagógico**Nota:* (Autores, 2026).

La Figura 3 resume indicadores docentes vinculados con identificación de dificultades, aplicación de refuerzo, evaluación diagnóstica y adaptación de actividades. El dato más relevante no es que el docente reconozca la necesidad de apoyo, sino que ese reconocimiento pueda traducirse en rutas institucionales. Nistal Anta et al. (2024) destacan que las competencias docentes inclusivas combinan conocimiento, actitud y capacidad de ajustar la enseñanza; de igual modo, Murillo Calle et al. (2025) señalan que la participación familiar y la diversidad metodológica fortalecen la respuesta educativa.

Los hallazgos muestran una coincidencia central: las estrategias inclusivas funcionan mejor cuando nacen de una caracterización real del estudiante y se sostienen con acompañamiento. El DUA, las metodologías activas, las tecnologías de apoyo, la participación familiar y la evaluación formativa no son soluciones aisladas; necesitan una organización institucional que las conecte (Fernández-Batanero et al., 2022; Almeqdad et al., 2023; Mantilla-Crespo et al., 2024; De la Fuente González et al., 2025). Allí se ubica el aporte de los núcleos psicopedagógicos: ordenar la información, orientar decisiones y verificar avances.

Discusión

Los resultados permiten sostener que el núcleo psicopedagógico no debe entenderse como un servicio de emergencia que aparece cuando el estudiante ya presenta rezago. Su mayor valor está en anticipar barreras, orientar al docente y generar acuerdos sostenibles. Esta lectura coincide con Subban et al. (2022), quienes muestran que la inclusión se evalúa también desde la experiencia real del estudiante, y con Koutsouris et al. (2024), quienes advierten que la pedagogía inclusiva pierde fuerza cuando no se traduce en prácticas concretas de aula.

Uno de los puntos críticos es la distancia entre la normativa y la práctica escolar. Ecuador cuenta con una base legal amplia: Constitución, LOEI, Ley Orgánica de Discapacidades, Reglamento a la LOEI y normativa ministerial reciente (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008; Asamblea Nacional del Ecuador, 2012, 2024; Presidencia de la República del Ecuador, 2023; Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Sin embargo, la existencia de normas no garantiza por sí misma una intervención efectiva. Mantilla-Crespo et al. (2024) muestran que la gestión inclusiva debe operar en niveles macro, meso y microcurricular; por tanto, la política debe llegar al currículo, a la planificación de aula y al seguimiento del estudiante.

La formación docente aparece como una condición decisiva (Arias-Macias, 2025). Lindner et al. (2023) muestran que las actitudes docentes hacia la inclusión son relevantes, pero insuficientes si no se acompañan de competencias pedagógicas. Nistal Anta et al. (2024) subrayan que la inclusión requiere saber planificar, adaptar, evaluar y colaborar con otros profesionales. Merizalde Ramírez et al. (2026) coinciden en que las prácticas inclusivas en el aula regular dependen de planificación diferenciada, evaluación formativa y estrategias ajustadas a la diversidad. De la Fuente González et al. (2025) añaden que el DUA debe trabajarse en la formación del profesorado para evitar que se convierta en una consigna general.

Desde esta perspectiva, el núcleo psicopedagógico no corrige al docente desde afuera; lo acompaña para que pueda responder mejor a la diversidad real del aula.

La participación familiar merece un tratamiento cuidadoso. La familia puede apoyar hábitos, rutinas y continuidad, pero no debe recibir toda la carga de la intervención. Una orientación útil necesita ser posible en la vida cotidiana: acuerdos breves, metas alcanzables, comunicación clara y seguimiento respetuoso. Murillo Calle et al. (2025) destacan que la atención a estudiantes con necesidades especiales mejora cuando se articulan metodologías inclusivas y participación familiar. Iñiguez Apolo et al. (2025) agregan que la inclusión educativa se relaciona con el rendimiento académico y el bienestar emocional, por lo que el acompañamiento debe atender tanto el aprendizaje como la seguridad afectiva del estudiante. A la vez, Moreno-Tallón y Muntaner Guasp (2025) recuerdan que la inclusión educativa tiene una dimensión comunitaria que supera la acción aislada del docente.

Finalmente, la discusión deja claro que la inclusión no puede reducirse a un conjunto de técnicas. Requiere cultura institucional, liderazgo pedagógico, registro de procesos, trabajo interdisciplinario y evaluación de resultados. La OCDE (2023) plantea que la equidad exige sistemas capaces de encontrar fortaleza en la diversidad, mientras que UNESCO (2025) insiste en eliminar barreras para avanzar hacia una educación sin exclusiones. En esa línea, los núcleos psicopedagógicos pueden convertirse en mediadores entre derecho, currículo y vida cotidiana del aula, siempre que actúen con criterios técnicos, sensibilidad humana y continuidad.

Propuesta de actuación psicopedagógica

Se propone una ruta de actuación denominada NAP-NEE: Núcleo de Acompañamiento Psicopedagógico para Necesidades Educativas Específicas. Su propósito es ordenar la respuesta institucional sin convertirla en un trámite pesado. La ruta se organiza en cinco momentos: identificación, caracterización, planificación de apoyos, aplicación y seguimiento. Esta secuencia recoge aportes del DUA, de las adaptaciones curriculares y del refuerzo

pedagógico, articulando lo señalado por CAST (2024), De la Fuente González et al. (2025), Pacheco (2025) y Salvatierra Alcívar et al. (2026).

Tabla 1

Ruta de acompañamiento psicopedagógico para estudiantes con necesidades educativas específicas

Momento	Acción psicopedagógica
1. Identificación	Observación del aula, señales de alerta, revisión de tareas y diálogo inicial con el docente.
2. Caracterización	Lectura integral del estudiante: desempeño académico, estilo de aprendizaje, barreras, fortalezas y contexto familiar.
3. Planificación	Definición de apoyos: consignas claras, recursos visuales, adaptaciones curriculares, refuerzo pedagógico y evaluación formativa.
4. Aplicación	Implementación de estrategias dentro del aula regular, evitando separar al estudiante como primera respuesta.
5. Seguimiento	Registro breve de avances, diálogo con familia y reajuste de apoyos según evidencias concretas.

Nota: (Autores, 2026).

Esta propuesta ubica al núcleo psicopedagógico como un espacio cercano, técnico y preventivo. Su tarea no es separar al estudiante del aula, sino ayudar a que permanezca, participe y aprenda con mayor seguridad. El centro de la intervención no es el expediente, sino la trayectoria del estudiante. Por ello, la ruta NAP-NEE debe sostener acuerdos entre docentes, familias, directivos y profesionales de apoyo, en coherencia con el enfoque institucional que promueven los Departamentos de Inclusión Educativa y la normativa ministerial vigente (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025, 2026a).

Conclusión

Los núcleos psicopedagógicos pueden fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas cuando se comprenden como espacios de acompañamiento sostenido y no solo como instancias de derivación. Su principal aporte consiste en mirar al estudiante de manera integral, reconocer barreras, orientar al docente, dialogar con la familia y sostener un seguimiento verificable. Esta conclusión se apoya en estudios recientes sobre

inclusión, competencias docentes, pedagogías inclusivas y gestión escolar (Subban et al., 2022; Koutsouris et al., 2024; Mantilla-Crespo et al., 2024; Nistal Anta et al., 2024).

La revisión confirma que la inclusión educativa no se alcanza únicamente con matrícula, presencia física o buena voluntad. Requiere planificación, recursos, adaptaciones curriculares pertinentes, metodologías activas, evaluación formativa y seguimiento institucional. En este proceso, la psicopedagogía aporta una lectura situada del estudiante y ayuda a convertir la norma en acción educativa concreta (Almeqdad et al., 2023; Balarezo Morales et al., 2024; De la Fuente González et al., 2025; Salvatierra Alcívar et al., 2026).

El marco legal ecuatoriano respalda esta responsabilidad. La Constitución, la LOEI, la Ley Orgánica de Discapacidades, el Reglamento General a la LOEI y la normativa ministerial reciente permiten comprender la inclusión como un derecho exigible y como una práctica que debe organizarse dentro de la institución educativa (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008; Asamblea Nacional del Ecuador, 2012, 2024; Presidencia de la República del Ecuador, 2023; Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025).

Como limitación, este artículo se basa en una revisión documental y no en un estudio de campo con una muestra institucional propia. Por ello, sus resultados deben leerse como una base argumentativa y orientadora. Futuras investigaciones podrían validar la ruta NAP-NEE en instituciones educativas ecuatorianas, analizar su efecto en la permanencia y participación estudiantil, y construir indicadores de seguimiento psicopedagógico más precisos.

Las implicaciones para la práctica educativa son claras: las escuelas necesitan pasar del discurso inclusivo a rutas de acción. Para la política educativa, el reto es fortalecer equipos de apoyo, formación docente y mecanismos de seguimiento que permitan comprobar que los derechos reconocidos en la normativa se expresan en permanencia, participación y aprendizaje. En este sentido, los núcleos psicopedagógicos pueden aportar una respuesta viable porque conectan evaluación, orientación, intervención y acompañamiento continuo (Ministerio de

Educación, Deporte y Cultura, 2026a; Moreno-Tallón & Muntaner Guasp, 2025; UNESCO, 2025).

Referencias bibliográficas

- 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>
- Arias-Macias, L. E. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101–113. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/79>
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial No. 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Suplemento del Registro Oficial No. 796, 25 de septiembre de 2012.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2024). Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quinto Suplemento del Registro Oficial No. 689, 22 de noviembre de 2024. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/11/Codificado-LOEI-Registro-Oficial-689.pdf>
- Balarezo Morales, M. I., Cañaveral Estrella, G. I., Mejía Medina, M. A., & Cajas, C. (2024). Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular de educación básica. *Revista Ciencia Innovadora*, 2(3), 1-13. <https://doi.org/10.64422/rci.v2n3.2024.37>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines 3.0. CAST. <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). <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70, 1911-1930. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>
- Fuentes-Rendón, M. K. (2026). Inclusión de estudiantes con discapacidad motriz mediante estrategias extracurriculares. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 588–600. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/175>
- Holguín, M., Bustillos, Y., & Zúñiga, M. (2024). Incidencias del refuerzo pedagógico en estudiantes con necesidades educativas especiales del 9.º año de Educación General Básica Superior. *MQRInvestigar*, 8(1), 1848-1862. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.1848-1862>
- Iñiguez Apolo, L. M., Alvarado Criollo, A. V., Gutiérrez Cordero, J. A., Pereira Viveros, A.

- L., & Toro Loayza, L. M. (2025). Impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia y Educación, Edición Especial*, 80-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14708871>
- Koutsouris, G., Stentiford, L., & Norwich, B. (2024). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, 50, 260-286. <https://doi.org/10.1002/berj.3926>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Mantilla-Crespo, P., Armijos-Robles, D., & Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a nivel macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 169-191. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.735>
- Merizalde Ramírez, D. A., Rivas García, R. E., & Criollo Turusina, M. A. (2026). Prácticas pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular. *Ciencia y Educación*, 7(3.1), 646-660.
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A. Normativa para garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación educativa de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad en el Sistema Nacional de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A.pdf>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2026a). Departamentos de Inclusión Educativa. <https://educacion.gob.ec/departamentos-de-inclusion-educativa/>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2026b). Educación Especializada e Inclusiva. <https://educacion.gob.ec/educacion-especial-inclusiva/>
- Moreno-Tallón, F., & Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: Un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Murillo Calle, L. L., Domínguez Pazmiño, G. P., Noboa Córdova, V. V., Ojeda Herrera, J., & Veloz Choez, E. J. (2025). Educación inclusiva y diversidad: Metodologías para atender a estudiantes con necesidades especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 10991-11014. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16680
- Nistal Anta, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 391-405. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
- OECD. (2023). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Pacheco, M. (2025). Estrategias de inclusión educativa y adaptaciones curriculares para

- estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 1-15.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2023). Decreto Ejecutivo No. 675. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 254, 22 de febrero de 2023. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/Decreto_Ejecutivo_No._675_2023_Reglamento-LOEI.pdf
- Quinga-Villa, C. A., Cabrera-Suarez, C. X., Medina-León, A., & Maqueira-Caraballo, G. de la C. (2025). Entornos virtuales de aprendizaje con recursos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad física. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(4), 72–86. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/218>
- Salvatierra Alcívar, E. R., Zambrano Rodríguez, K. S., Guerrero Guerrero, K. N., Guerrero Guerrero, A. Y., Guerrero Guerrero, M. J., & Barberán Silva, I. C. (2026). Guía metodológica interactiva para fortalecer el refuerzo pedagógico en estudiantes con NEE no asociados a la discapacidad. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 646-651.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- UNESCO. (2025). Hacia una educación sin barreras: Avances y desafíos en la educación inclusiva. UNESCO.
- Villanueva Candiotti, G. M., Uribe Godoy, D. S., Contreras Ángeles, B., & Salazar Balarezo, B. A. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa: Un análisis sistemático. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(11), 478-494. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.170>