



AVANCES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



Políticas y Estrategias
en Colombia, Ecuador
y Venezuela



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA

AUTORIDADES

Dr. Basilio Sánchez Aranguren
Presidente

Dr. Gustavo Sánchez
Rector

Dra. Mirian Regalado
Vicerrectora Académica

Dra. Zeyda Padilla
Vicerrectora Administrativa

Dra. Edilia Papa
Secretaria General



DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO

Dr. José Cordero
Decano



Abog. María T. Ramírez MSc.
Directora de Postgrado

Dra. Maite Marrero
Directora de Investigación

Dra. Yesenia Centeno
Responsable del Fondo Editorial

Obra: AVANCES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA. Políticas y Estrategias en Colombia, Ecuador y Venezuela

1ra. Edición:

Lugar: Turmero, Venezuela

Depósito Legal: AR2025000144

ISBN: 978-980-455-017-1

Fecha de Aceptación: enero, 2025

Fecha de Publicación: julio, 2025

ISBN: 978-980-455-017-1



Reservados todos los derechos
conforme a la Ley

Se permite la reproducción total o parcial del libro
siempre que se indique expresamente la fuente.

COMITÉ EDITORIAL

Germán López (USC, Colombia)

Milagro Ovalles (UBA, Venezuela)

Arturo Dávila (Univeris, Ecuador)

Alicia Uzcátegui (UPEL, Venezuela)

Yesenia Centeno (NODO ITC, Venezuela)

Rosa B. Pérez (UNA, Venezuela).

Compilación

Dra. Yesenia Centeno

Edición y Revisión General

Dra. Alicia Uzcátegui de Lugo

Experta en Currículo

Universidad Pedagógica

Experimental Libertador (UPEL)

Venezuela

Diseño de Portada:

Vicerrectorado de Información y
Comunicación

SERIE ENTRAMADOS INTERINSTITUCIONALES

Volumen 6, Número 2, Año 2025

Es una publicación correspondiente a la Serie Entramado Interinstitucionales del Fondo Editorial de la Universidad Bicentenaria de Aragua (FE-UBA). Tiene como propósito divulgar los avances de estudios, casos o experiencias de interés para el desarrollo de la investigación universitaria desde el trabajo colaborativo e interdisciplinario de autores e instituciones. Es una publicación arbitrada por el sistema doble ciego, el cual asegura la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad de los árbitros.

AUTORES



Yesenia Centeno de López

yesenia.centeno@uba.edu.ve

Licenciada en Educación Integral. Magíster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Línea de Investigación: Raíces de Identidad de la Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA) Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-7753-7311>

Johnny Ronnel Bracho Ylarraza

johnnybracho@gmail.com

Licenciado en Administración de Empresas. Estudiante de la Maestría en Comunicación Empresarial y Corporativa en Articulación con Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA) Venezuela

<https://orcid.org/0009-0003-5340-5757>



Universidad Internacional del Educador (UIDE)

María Dolores Lemus

malemusbe@uide.edu.ec

Licenciada en Psicología. Máster en Intervención en Educación y Desarrollo.

Magister en Psicopedagogía. Estudiante.

Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) Ecuador

<https://orcid.org/0009-0009-4418-4394>

Sandra Isabel Chasi Galárraga

sachasiga@uide.edu.ec

Ingeniera en Administración de Procesos. MBA Programa Integral de Habilidades Múltiples. Doctora en Educación. Línea de investigación: Educación para la diversidad, condición e integración.

Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-8801-046X>



Jhonny Palacios Hernández

jhonny.palacios-h@uniminuto.edu.co

Licenciado en Biología y Química. Estudiante de la Maestría en Gerencia de Instituciones Educativas con Énfasis en Profundización-UNIMINUTO. Colombia. <https://orcid.org/0009-0008-1642-4680>

Paola Andrea González Velasco

pgonza33@uniminuto.edu.co

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Estudiante de la Maestría en Gerencia de Instituciones Educativas con Énfasis en Profundización. UNIMINUTO. Colombia. <https://orcid.org/0009-0008-4095-8033>

Adriana Cristina Barbudo Saavedra

adriana.barbudo@uniminuto.edu.co

Licenciado en Pedagogía Infantil. Estudiante de la Maestría en Gerencia de Instituciones Educativas, UNIMINUTO. Colombia.

<https://orcid.org/0009-0006-0704-7583>

Julián Alberto Agudelo Idárraga

julian.agudelo.i@uniminuto.edu

Licenciado en Gestión Educativa. Especialista en Pedagogía e investigación. Magíster en Administración. Tutor o Docente de la Maestría en Gerencia de Instituciones Educativas, UNIMINUTO. Colombia. Línea de Investigación

<https://orcid.org/0009-0002-1361-3896>



**Pontificia Universidad
Católica del Ecuador**

Claudia Zuriaga Bravo

cezuriaga@puce.edu.ec

Profesora en Educación Rural. Magíster en Ciencias de la Educación mención Gerencia. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente-Investigadora-Contenidista.

Pontificia Universidad Católica del Educador (PUCE) Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1411-2949>

Apéndice



Instituto Pedagógico Rural El Mácaro "Luis Fermín"

Emmanuel Carrillo

carrilloemmanuel67@gmail.com

Docente y Trainer de Educación Física. Estudiante de Educación Física de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico Rural el Mácaro "Luis Fermín"

<https://orcid.org/0009-0009-5384-2707>



Imagen 1.
Constitución Colombia, Ecuador y Venezuela
Fuente: Bracho 2025

PRÓLOGO

La inclusión educativa constituye hoy uno de los pilares fundamentales para la transformación de los sistemas escolares en América Latina. Comprender sus alcances y desafíos requiere no solo una mirada normativa o conceptual, sino también un acercamiento directo a las voces, experiencias y realidades que viven quienes habitan la escuela: docentes, estudiantes, directivos, administrativos, familias y comunidades.

Este libro es el resultado de una investigación colaborativa e interinstitucional desarrollada entre diciembre de 2023 y enero de 2025 por equipos académicos de Venezuela, Colombia y Ecuador. Participaron docentes, investigadores y estudiantes de pregrado y posgrado de instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” (UPEL-IPR), la Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA), la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Esta confluencia de saberes refleja el espíritu de integración y construcción colectiva que ha caracterizado este proyecto desde su concepción.

Uno de los principales aciertos de esta obra es su enfoque formativo: a lo largo del proceso investigativo se brindó capacitación especializada a los participantes en temas como investigación científica, diseño metodológico, construcción y validación de instrumentos, redacción académica y divulgación científica. Esta experiencia permitió no solo el desarrollo del estudio, sino también la consolidación de competencias investigativas en estudiantes de carreras como Educación, Psicopedagogía, Comunicación, Trabajo Social y Pedagogía, así como de programas de maestría en Educación e Intervención Psicopedagógica.

El presente libro representa el diálogo de saberes generado entre Venezuela, Colombia y Ecuador, que invita a todos los actores a encontrarse para la construcción colectiva de conocimiento a partir de aquello que nos une: pensar en

una región fuerte e inclusiva, donde se generen investigaciones sólidas y profundas que fomenten el desarrollo humano por encima de fronteras geográficas o diferencias políticas, que permita vivir una escuela inclusiva, una escuela para todos.

El proyecto transitó por diversas fases rigurosamente estructuradas: desde la conformación de equipos de trabajo en cada país, pasando por la revisión crítica de marcos normativos y políticas públicas, hasta el trabajo de campo con docentes como actores clave. Posteriormente, se analizaron los resultados en profundidad y se organizaron en capítulos que integran tanto la revisión documental como las voces de quienes viven y enseñan en entornos escolares diversos.

Este volumen se articula en torno a un eje común: reflexionar sobre la inclusión educativa como un proceso complejo, situado y en construcción permanente. A través de comparaciones entre países, análisis normativos, propuestas didácticas y testimonios del aula, se plantea una mirada amplia y crítica de las políticas públicas, los desafíos institucionales y las oportunidades pedagógicas para avanzar hacia una educación realmente inclusiva.

¿Son efectivas las leyes y decretos si no se traducen en prácticas concretas? ¿Qué barreras enfrentan los docentes al implementar estrategias inclusivas? ¿Cómo garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con necesidades educativas diversas, no solo por discapacidad, sino también por exclusión social o brechas tecnológicas? Estas y otras preguntas recorren el contenido de esta obra.

Desde las normativas hasta las narrativas, este libro es una invitación a pensar la inclusión educativa como una tarea ética, política y pedagógica que interpela a los sistemas educativos de la región. Una tarea que requiere compromiso institucional, formación continua, trabajo en red y, sobre todo, escucha activa a las necesidades reales de los estudiantes.

Esperamos que esta publicación contribuya a enriquecer el debate académico, inspire nuevas líneas de investigación y fortalezca las acciones que buscan garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad y justicia para todos y todas.

En este camino hacia una escuela inclusiva, también es fundamental el papel de las instituciones de educación superior. Su compromiso con la investigación aplicada, la formación de docentes sensibles a la diversidad y la construcción de redes de colaboración transnacionales permite fortalecer procesos que, más allá del aula, impactan la vida de comunidades enteras. Las universidades participantes en este proyecto han demostrado que el conocimiento cobra mayor sentido cuando se construye desde la cooperación y no desde la competencia.

Asimismo, el enfoque ético que atraviesa esta obra pone en evidencia la necesidad de romper con paradigmas tradicionales que aún persisten en muchos sistemas educativos. La inclusión no puede ser tratada como una estrategia aislada o como una respuesta limitada a la discapacidad, sino como una filosofía de vida que transforma la cultura escolar, promueve la justicia social y reconoce el valor de cada ser humano. La diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza a abrazar.

Finalmente, esta publicación también rinde homenaje a quienes, desde sus trincheras cotidianas, luchan por una educación mejor: maestras y maestros que adaptan sus clases sin recursos, directivos que promueven entornos seguros, estudiantes que vencen barreras todos los días, familias que acompañan con amor y compromiso, y comunidades que apuestan por la equidad. A ellos y ellas, esta obra busca acompañar, inspirar y fortalecer en su caminar

Contenido

PRÓLOGO.....	7
Capítulo I.....	12
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA Y ECUADOR:	12
Impacto para el Fortalecimiento.....	12
de la Labor Docente	12
I.1. Metodología	14
I.2. Conceptualizaciones	16
I.3. Resultados	21
I.4. Discusión.....	27
Capítulo II.....	29
ESTRATEGIAS DE.....	29
INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA	29
II.1 TDA en la Vida Educativa.....	31
II.2. Antecedentes Investigativos	36
II.3. Políticas de Inclusión	42
II.4. Modelos de Inclusión Educativa.....	45
Neurodiversidad	45
II.5. Estrategias en Educación Básica y Media.....	47
II.6. Estudios de Casos.....	57
Capítulo III.	62
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA NORMA A LA REALIDAD.....	62
III.1 Marco Legal y Político.....	65
III.2. Venezuela: Desafíos y Barreras.....	69
III.3. Éxitos y Lecciones de la Práctica.....	72
III. 4. Capacidades Docentes:	75
III.5. Familia y Comunidad:	78
III.6. Apoyo y Recursos:	81
III.7. Horizonte Inclusivo:	83

Capítulo IV.....	87
LIBERTAD EN EL MOVIMIENTO: INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	87
IV.1. La Inclusión en la Educación Física	89
IV. 2. Estrategias Efectivas de Inclusión Deportiva.....	93
IV. 3. Adaptación Curricular en Educación Física.....	98
IV.3. Herramientas Adaptadas	103
IV.3 Actividades y Juegos Adaptados.....	108
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	116
Capítulo V.....	116
V.1 Conclusiones.....	118
V.2 Buenas Prácticas Inclusivas:.....	119
V.2. Recomendaciones	123
V.3 Reflexiones Emergentes	125
REFERENCIAS	130

Capítulo I.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN
COLOMBIA Y ECUADOR:**

**Impacto para el
Fortalecimiento
de la Labor Docente**



Imagen 2. Formación de docentes
Fuente: Bracho 2025

La educación inclusiva se ha consolidado como un paradigma fundamental en la construcción de sociedades más equitativas, democráticas y solidarias. En las últimas décadas, los sistemas educativos de América Latina, en particular los de Colombia y Ecuador, han impulsado reformas orientadas a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, sin importar su condición personal, social, cultural o de discapacidad. Sin embargo, el éxito de estas políticas no depende exclusivamente de su formulación legal, sino de su implementación efectiva en las instituciones educativas. En este contexto, el rol del profesorado es crucial, ya que su conocimiento, percepción y compromiso con la inclusión determinan en gran medida el impacto real de estas políticas en el aula.

Este capítulo tiene como propósito analizar el nivel de conocimiento del profesorado respecto a las políticas públicas de educación inclusiva en Colombia y Ecuador. Para ello, se presenta un estudio comparativo que examina las principales normativas vigentes, las estrategias de formación docente, las barreras y desafíos en la implementación de la inclusión educativa, y las percepciones de los docentes frente a estas realidades. A partir de estos hallazgos, se proponen recomendaciones para fortalecer las capacidades del profesorado y avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

I.1. Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y transversal, con el propósito de analizar el nivel de conocimiento del profesorado frente a las políticas de educación inclusiva vigentes en Colombia y Ecuador. Este tipo de diseño permite observar y describir, en un momento determinado, las percepciones y prácticas docentes en relación con los marcos normativos y pedagógicos que sustentan la inclusión educativa.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo compuesta por docentes de instituciones educativas de los niveles de educación básica y media, tanto del sector público como del privado, en los países de Colombia y Ecuador. Se incluyó a docentes de diferentes áreas del conocimiento, con una experiencia mínima de tres años, considerando su posible interacción con estudiantes con necesidades educativas diversas. La muestra se seleccionó mediante un muestreo estratificado aleatorio, considerando criterios como la ubicación geográfica (urbano/rural), el tipo de sostenimiento institucional (público/privado) y el país de ejercicio profesional.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para evaluar el nivel de conocimiento, aplicación y percepción del profesorado en torno a las políticas de educación inclusiva. El cuestionario incluyó los siguientes bloques temáticos:

- Datos sociodemográficos (edad, género, años de experiencia, nivel educativo, tipo de institución)
- Conocimiento del marco legal y normativo
- Aplicación de estrategias inclusivas en el aula

- Barreras percibidas en la implementación
- Necesidades de formación continua

Las respuestas se midieron en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre).

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó de forma virtual mediante un formulario en línea, lo cual permitió llegar a una muestra representativa y diversa en ambos países. Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria de los docentes. Posteriormente, se procedió al análisis de los datos utilizando estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes y promedios) y comparativas para observar similitudes y diferencias entre los contextos de Colombia y Ecuador.

Operacionalización de variables

La variable principal del estudio es: conocimiento docente sobre las políticas de educación inclusiva. Esta se operacionalizó en tres dimensiones:

- Normativa: conocimiento legal, decretos, leyes y resoluciones.
- Aplicación: uso de estrategias pedagógicas, ajustes razonables y herramientas inclusivas.
- Percepción: barreras identificadas, autoeficacia, formación continua.

A partir de esta metodología, en la sección de resultados se presentan los principales hallazgos obtenidos en el estudio comparativo entre Colombia y Ecuador.

I.2. Conceptualizaciones

La educación inclusiva, en tanto derecho humano y principio fundamental de la equidad educativa, ha sido ampliamente reconocida en los instrumentos internacionales. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) han sentado las bases para una transformación del paradigma educativo, pasando de modelos excluyentes a modelos de inclusión plena y participativa.

En este marco, las políticas públicas en educación cumplen un papel clave en la orientación de los sistemas educativos hacia la atención a la diversidad. Espinoza (2015) señala que las políticas públicas son instrumentos normativos y prácticos mediante los cuales el Estado responde a problemáticas sociales, promoviendo la equidad y la justicia. En el campo educativo, estas políticas se traducen en leyes, programas, estrategias y recursos que buscan garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2006), el término "política" alude a la actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos, aunque su uso es variado y puede generar ambigüedades debido a la amplitud de su ejercicio. Para Pita (2020), la política pública implica la formulación de acciones reguladas por normas y procedimientos, que buscan satisfacer necesidades sociales desde el accionar del Estado y la presión ciudadana.

En el ámbito educativo, estas políticas se constituyen como herramientas para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y pertinente. Su función es asegurar la inclusión desde el acceso hasta la permanencia en el sistema educativo, superando barreras estructurales y culturales. Las políticas educativas orientadas a la inclusión deben considerar el contexto, la diversidad y las particularidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA), reconociendo sus derechos y dignidad.

Además, Martínez (2018) sostiene que las políticas educativas tienen como finalidad preparar a los NNA para la vida adulta desde una perspectiva de desarrollo integral. Estas políticas implican la formulación de marcos legales, reglamentos y doctrinas pedagógicas que orientan el accionar de los sistemas educativos y sus agentes.

En América Latina, la educación inclusiva ha sido posicionada como una prioridad en las agendas gubernamentales. A partir de la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos" (UNESCO, 1990), el principio de equidad e inclusión se ha transformado en una directriz común para los sistemas educativos. Esta declaración sostiene que todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, deben tener igualdad de acceso al sistema educativo en condiciones que favorezcan su aprendizaje y participación.

En Colombia, el marco legal de la educación inclusiva ha sido fortalecido a partir de diversos instrumentos normativos, entre ellos la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 361 de 1997 sobre la integración social de personas con discapacidad, y el Decreto 1421 de 2017, que regula la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Además, la Circular 020 de 2022 del Ministerio de Educación Nacional propone directrices claras para la consolidación de una escuela inclusiva.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) constituye la principal referencia legal para la inclusión educativa, complementada por el Plan Decenal de Educación 2006-2015 y el Acuerdo Ministerial 00084-A de 2023. Estas normativas buscan garantizar un sistema inclusivo y equitativo, promoviendo ajustes razonables, trabajo colaborativo y formación docente especializada. El marco legal se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, que plantean el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Diversos estudios han evidenciado que la existencia de normativas inclusivas no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas educativas. La revisión realizada por González-Gil et al. (2016) muestra que muchos docentes manifiestan

dificultades para aplicar estrategias inclusivas en el aula debido a la falta de formación, apoyo institucional y recursos pedagógicos. Estrella et al. (2020) identifican que las percepciones docentes sobre la inclusión están influenciadas por el contexto escolar, las políticas institucionales y las experiencias previas.

En el contexto ecuatoriano, Rojas, Sandoval y Borja (2020) destacan que, a pesar de los avances legislativos, la inclusión educativa aún enfrenta retos estructurales, como la escasez de materiales adaptados, la insuficiencia de docentes de apoyo y la necesidad de una capacitación específica y sostenida para el profesorado.

En síntesis, la literatura coincide en que el conocimiento docente sobre las políticas inclusivas y su apropiación pedagógica son factores determinantes para el éxito de la inclusión educativa. A partir de esta revisión, se hace necesario indagar empíricamente cuál es el nivel de conocimiento del profesorado en Colombia y Ecuador frente a estas políticas y cuáles son los factores que condicionan su aplicación efectiva en las aulas.

La comprensión de la educación inclusiva y su relación con las políticas públicas requiere el abordaje de ciertos conceptos fundamentales que permiten clarificar el alcance y los desafíos del modelo inclusivo. A continuación, se desarrollan los términos clave que sustentan este enfoque.

Inclusión e Integración: Una distinción esencial

Aunque en ocasiones se utilizan como sinónimos, inclusión e integración representan enfoques distintos en el tratamiento de la diversidad en el sistema educativo. La integración se refiere al ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular, siempre que se adapten a las condiciones preexistentes del sistema. En cambio, la inclusión implica una transformación profunda del sistema educativo para responder a las necesidades de todos los

estudiantes, sin excepciones, modificando las estructuras, contenidos, metodologías y actitudes para garantizar el aprendizaje y la participación de todos (Booth & Ainscow, 2011).

Diversidad, equidad y justicia educativa

La diversidad es una característica inherente a toda comunidad educativa. Se manifiesta en las diferencias culturales, sociales, económicas, cognitivas, físicas y emocionales del estudiantado. Reconocer y valorar la diversidad es el primer paso hacia una educación más justa. La equidad, en este sentido, se refiere a la provisión de recursos y apoyos diferenciados para garantizar la igualdad de oportunidades. No se trata de dar lo mismo a todos, sino de brindar a cada quien lo que necesita para desarrollarse plenamente. La justicia educativa implica un compromiso ético y político con la transformación de las estructuras educativas que reproducen desigualdades (Fraser, 2008).

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Las necesidades educativas especiales hacen referencia a las barreras que enfrentan ciertos estudiantes para acceder, participar y progresar en el aprendizaje. Estas pueden estar asociadas a una condición de discapacidad (física, sensorial, intelectual, etc.) o no estar vinculadas directamente con una discapacidad (problemas de aprendizaje, trastornos del lenguaje, situación de vulnerabilidad, etc.). El concepto de NEE permite centrar la atención en los apoyos requeridos, más que en la etiqueta o diagnóstico del estudiante (UNESCO, 2005).

Ajustes razonables o adaptaciones necesarias

Los ajustes razonables son modificaciones o adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada o indebida, con el fin de garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de

condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, incluyendo el derecho a la educación. Estos ajustes pueden ser pedagógicos, curriculares, metodológicos, organizativos o de infraestructura, y deben responder a las necesidades individuales del estudiante (ONU, 2006).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA es un marco educativo que promueve el diseño de entornos de aprendizaje flexibles y accesibles desde el inicio, considerando la variabilidad del alumnado. Se basa en tres principios: (1) proporcionar múltiples formas de representación de la información, (2) ofrecer diversas formas de expresión y participación, y (3) motivar a través de distintas formas de implicación. Este enfoque permite atender a la diversidad sin necesidad de adaptaciones posteriores, favoreciendo la inclusión desde la planificación curricular (CAST, 2018).

Educación Inclusiva como derecho humano

La educación inclusiva está reconocida como un derecho humano en instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015). Estos documentos afirman que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, con igualdad de oportunidades, accesibilidad, pertinencia y calidad para todos los estudiantes.

I.3. Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a docentes de Colombia y Ecuador revelan un panorama complejo y heterogéneo en cuanto al conocimiento, aplicación y percepción de las políticas públicas de educación inclusiva. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 190 docentes, cuyos datos permitieron identificar los siguientes aspectos clave:

Conocimiento de la base legal

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con el conocimiento del marco legal de inclusión educativa. Solo el 47% de los docentes encuestados afirma conocer "casi siempre" las políticas inclusivas de su país. Un 26% indica que las conoce "algunas veces", y un porcentaje menor, cercano al 10%, reconoce no conocerlas o conocerlas "casi nunca". Estos resultados muestran una preocupante brecha en la formación docente respecto a la legislación vigente, lo cual puede obstaculizar la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula.

Aplicación de acuerdos inclusivos y estrategias pedagógicas

En cuanto a la aplicación de acuerdos o estrategias de atención a la diversidad, el 52% de los docentes indica que los aplica "casi siempre" y un 24% "siempre". Sin embargo, existe un 19% que solo los aplica "algunas veces" y un porcentaje residual que admite no hacerlo. Estos datos evidencian un compromiso importante por parte del profesorado, pero también una necesidad de fortalecer las condiciones para la aplicación continua y contextualizada de las políticas.

Conocimiento del proceso de identificación y ajustes razonables

Sobre el conocimiento del proceso adecuado para activar la ruta de identificación de un estudiante con necesidades diversas, solo el 31% afirma conocerlo "siempre", mientras que un 42% lo conoce "casi siempre". Asimismo, el 25% de los docentes afirma aplicar ajustes razonables "siempre", y un 47% lo hace "casi siempre". Aunque las cifras son positivas, persiste una brecha de aplicación concreta y de comprensión de protocolos institucionales, especialmente en contextos donde no hay equipos de apoyo formales.

Uso de materiales y estrategias didácticas inclusivas

Un 43% de los docentes señala utilizar "casi siempre" materiales didácticos e innovadores para estudiantes con necesidades diversas. Solo un 15% los usa "siempre" y un 35% lo hace "algunas veces". Este resultado sugiere que, aunque existe un interés por incorporar recursos inclusivos, aún es necesario mejorar la disponibilidad y el diseño de materiales adaptados al aula inclusiva.

Barreras y percepción sobre la propia formación

El 45% de los encuestados afirma haber evidenciado barreras "casi siempre" en la implementación de las políticas públicas inclusivas. Las principales dificultades se relacionan con la falta de capacitación continua, la escasez de recursos pedagógicos y la resistencia institucional al cambio.

Además, solo el 12% considera estar completamente capacitado para actuar frente a casos de necesidades educativas diversas. El 37% se siente "casi siempre" capacitado, mientras que un 13% indica "casi nunca" sentirse preparado. Esto refuerza la urgencia de diseñar programas de capacitación específica.

Influencia de la experiencia docente

Otro hallazgo relevante es que la edad y el tiempo de servicio influyen significativamente en el manejo de estrategias inclusivas. Los docentes con mayor antigüedad tienden a reportar mayores dificultades para aplicar metodologías innovadoras, lo que sugiere la necesidad de diseñar formaciones diferenciadas según el perfil del profesorado.

Formación continua

En relación con la formación continua, solo el 18% de los docentes afirma recibirla "siempre", mientras que un 33% la recibe "algunas veces". El 16% indica que "casi nunca" recibe actualización legal y pedagógica en inclusión, y un 6% indica "nunca" haber recibido capacitación. Esto pone en evidencia una brecha institucional importante que debe ser atendida desde las políticas de desarrollo profesional.

En conjunto, estos resultados reflejan que, si bien existe una disposición positiva del profesorado hacia la inclusión educativa, se requieren acciones urgentes para mejorar su formación, acompañamiento y condiciones institucionales. Esta realidad plantea desafíos importantes para los sistemas educativos de Colombia y Ecuador.

Análisis comparativo por país: Colombia y Ecuador

El análisis por país permite observar similitudes y divergencias en el nivel de conocimiento y aplicación de las políticas inclusivas por parte del profesorado de Colombia y Ecuador, considerando los contextos normativos, institucionales y culturales propios de cada sistema educativo.

Colombia

En el caso colombiano, los docentes muestran un mayor nivel de familiaridad con las normativas de inclusión educativa. El 52% de los docentes colombianos encuestados afirma conocer "casi siempre" o "siempre" las políticas públicas relacionadas con la atención a la diversidad, mientras que solo un 16% indica conocerlas "pocas veces". Este conocimiento parece estar vinculado con la divulgación activa de instrumentos como el Decreto 1421 de 2017 y la Circular 020 de 2022 por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Asimismo, en Colombia se evidencia una mayor frecuencia en la aplicación de ajustes razonables, especialmente en instituciones públicas urbanas. Un 55% de los docentes colombianos afirma realizar adaptaciones curriculares "casi siempre", y un 20% "siempre", lo cual indica un esfuerzo significativo por atender a la diversidad desde la planificación pedagógica.

No obstante, los docentes colombianos identifican también barreras importantes para la inclusión, tales como la falta de formación específica, la escasez de materiales didácticos adaptados y la ausencia de orientación técnica en algunas instituciones. El acceso desigual a formación continua en zonas rurales es otro punto crítico.

Ecuador

En Ecuador, si bien existe un marco legal claro, como la LOEI y los acuerdos ministeriales recientes, el nivel de conocimiento docente de estas normativas es menor. Solo un 42% de los docentes ecuatorianos manifiesta conocerlas "casi siempre" o "siempre", mientras que un 30% indica hacerlo "algunas veces" y un 28% "casi nunca". Este dato refleja una brecha de comunicación institucional y de acceso a la actualización normativa.

En cuanto a la aplicación de estrategias inclusivas, el 48% de los docentes afirma realizarlas "casi siempre", mientras que un 24% lo hace "algunas veces". Aunque hay voluntad por parte del profesorado, la escasa capacitación específica y la falta de equipos de apoyo pedagógico limitan la implementación sostenida de acciones inclusivas. Uno de los retos más evidentes en Ecuador es la ausencia de un acompañamiento efectivo para activar las rutas de identificación de necesidades educativas especiales. Los docentes reportan desconocimiento sobre cómo proceder, lo que puede retrasar la atención oportuna a los estudiantes.

A pesar de ello, el gobierno ecuatoriano ha dado pasos importantes para fortalecer la inclusión, como el fomento del trabajo colaborativo docente y la promoción de herramientas como el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) y el DUA, aunque su aplicación aún no está generalizada.

Comparación general

Ambos países presentan fortalezas y debilidades. Colombia destaca por una mayor difusión normativa y aplicación de ajustes, mientras que Ecuador presenta avances en la elaboración de lineamientos técnicos, pero enfrenta retos en su implementación. En los dos contextos, la formación continua, la provisión de recursos y el acompañamiento institucional siguen siendo elementos clave para el cumplimiento efectivo de las políticas públicas de inclusión educativa.

El gráfico 1 presenta un análisis comparativo entre docentes de Colombia y Ecuador respecto a cinco dimensiones clave asociadas a la implementación de políticas de inclusión educativa. En primer lugar, se observa que el nivel de conocimiento de las normativas inclusivas es superior en Colombia (52%) en comparación con Ecuador (42%), lo que podría atribuirse a una mayor difusión institucional y programas de formación continua más estructurados.

En cuanto a la aplicación de ajustes razonables, ambos países muestran porcentajes relativamente altos (75% en Colombia y 72% en Ecuador), lo que indica

una disposición positiva del profesorado hacia la adaptación de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, estos porcentajes contrastan con la formación continua recibida, que en ambos contextos se mantiene baja (18%), lo que evidencia una brecha entre la intención y las condiciones reales para actuar inclusivamente

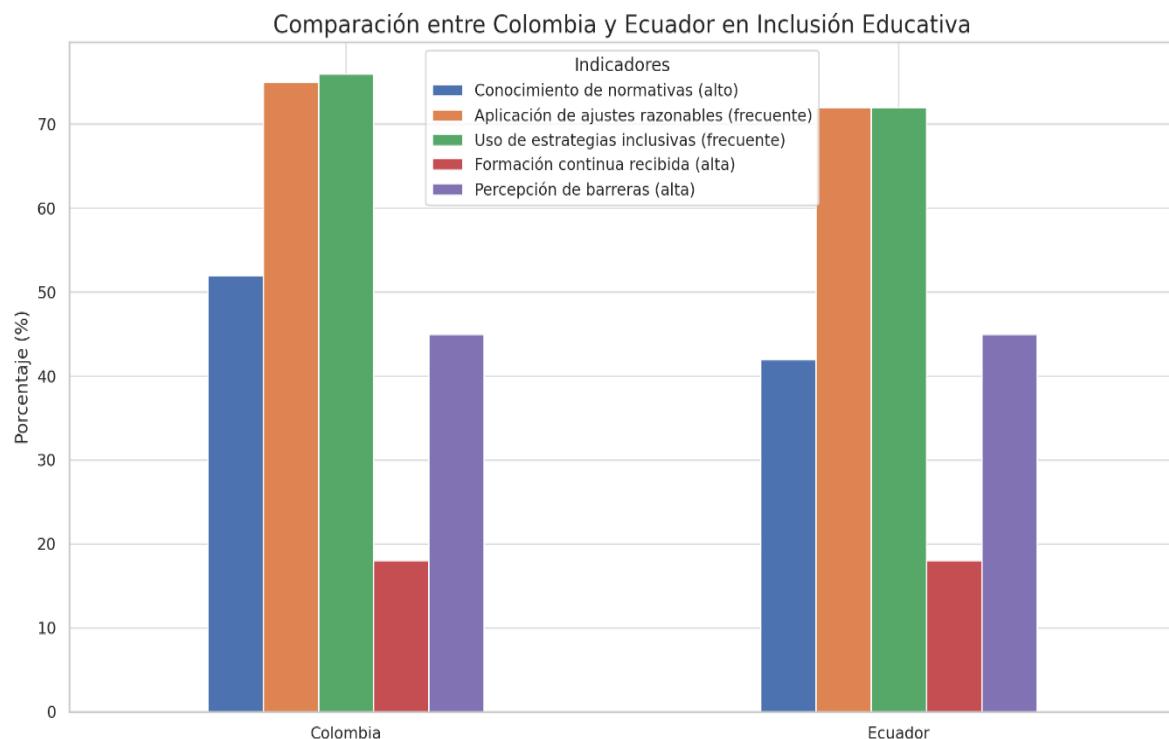


Gráfico 1. Comparación entre Colombia y Ecuador en inclusión educativa

Respecto al uso frecuente de estrategias inclusivas, los docentes colombianos presentan una ligera ventaja (76%) frente a los ecuatorianos (72%), lo cual refuerza la percepción de un compromiso activo con la atención a la diversidad. Finalmente, la percepción de barreras en la implementación de políticas es elevada en ambos países (45%), lo que confirma que, a pesar del avance normativo, persisten obstáculos estructurales e institucionales que dificultan el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva. Este gráfico evidencia que, si bien ambos países comparten avances y desafíos comunes, se requiere fortalecer de forma urgente la formación docente continua, el acceso a recursos y la coherencia institucional para lograr una implementación efectiva de las políticas inclusivas.

I.4. Discusión

El análisis de los resultados obtenidos pone de manifiesto una tensión entre la existencia de marcos normativos robustos en materia de inclusión educativa en Colombia y Ecuador, y las limitaciones en su aplicación efectiva por parte del profesorado. A pesar del reconocimiento del derecho a una educación inclusiva, garantizado en ambos países mediante leyes, decretos y acuerdos ministeriales, las prácticas docentes revelan una brecha considerable entre lo normativo y lo pedagógico.

Uno de los aspectos más preocupantes es el bajo nivel de conocimiento de la normativa legal vigente, evidenciado por el hecho de que apenas un 47% de los docentes encuestados afirma conocerla de forma recurrente. Esta situación limita la capacidad del profesorado para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y limita la posibilidad de realizar ajustes razonables que respondan a las necesidades del estudiantado con discapacidad o con necesidades educativas diversas.

Asimismo, la formación continua en temas de inclusión es irregular y escasa, especialmente en zonas rurales o en instituciones con menos recursos. Esta carencia repercute directamente en la aplicación de estrategias inclusivas en el aula, como el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las adaptaciones curriculares o el uso de materiales didácticos innovadores. Aunque una proporción importante del profesorado expresa su compromiso con la inclusión, dicho compromiso no siempre se traduce en prácticas sostenibles ni sistemáticas.

En este sentido, la edad y la experiencia docente también emergen como variables determinantes. Los resultados sugieren que los docentes con mayor tiempo de servicio presentan más dificultades para incorporar metodologías innovadoras o adaptativas. Este hallazgo se alinea con investigaciones previas que resaltan la necesidad de personalizar la capacitación docente considerando trayectorias profesionales y estilos de enseñanza diversos.

Otro elemento clave en la discusión es el reconocimiento de las barreras institucionales y culturales que impiden la efectiva implementación de las políticas públicas inclusivas. A pesar del esfuerzo por transitar de modelos segregadores hacia modelos inclusivos, muchas instituciones educativas continúan funcionando bajo esquemas que reproducen la homogeneización y la exclusión, especialmente en lo que respecta a la diversidad funcional, cultural y socioeconómica.

Los datos muestran, además, una desconexión entre el discurso institucional y la práctica diaria. Por ejemplo, si bien las normativas contemplan la activación de rutas de atención para estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes reportan dificultades para acceder a información clara, equipos de apoyo o lineamientos pedagógicos efectivos para su aplicación.

En conjunto, la discusión invita a reflexionar sobre la necesidad de generar condiciones sistémicas para que las políticas públicas de inclusión educativa no se queden en el plano formal o declarativo. Para ello, se requiere:

- Reforzar los programas de capacitación continua con enfoques prácticos y pertinentes.
- Garantizar el acceso a materiales didácticos inclusivos y tecnologías de apoyo.
- Impulsar procesos de sensibilización institucional que involucren a docentes, directivos, estudiantes y familias.
- Promover evaluaciones institucionales que midan no solo cobertura legal, sino también impacto real de las políticas inclusivas.

En definitiva, el estudio pone en evidencia que el profesorado requiere más que conocimiento normativo: necesita herramientas, acompañamiento y una cultura institucional que favorezca la inclusión como principio pedagógico y social. La inclusión educativa no debe ser vista solo como una exigencia legal, sino como una condición indispensable para la justicia educativa y la cohesión social en nuestras comunidades.

Capítulo II.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

**Para Facilitar
la Transición
de Estudiantes
con TDA al
Nivel Superior**



Imagen 3. Estudiante en frontera
Fuente: Bracho 2025

El Trastorno por Déficit de Atención (TDA) es una condición del neurodesarrollo que afecta significativamente el desempeño académico y social de los estudiantes. Según Soteras et al. (2022), "el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA) es un trastorno del neurodesarrollo prevalente en la edad pediátrica, que llega a afectar en algunos estudios hasta al 7% de los niños en edad escolar y persiste en el 4,5% de los adultos." (p. 85).

En el marco normativo colombiano, la Constitución Política de 1991 establece en su artículo 47 que "el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran" (Universidad Piloto de Colombia, 2024). De igual manera, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece medidas específicas para integrar a las personas con discapacidad en el sistema educativo. Adicionalmente, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 estipula "medidas para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante ajustes razonables y la eliminación de cualquier forma de discriminación" (Universidad Piloto de Colombia, 2024). Estas disposiciones legales refuerzan la necesidad de desarrollar estrategias específicas para la atención de estudiantes con TDA.

Este capítulo tiene como objetivo analizar las estrategias implementadas en educación básica y media que faciliten la transición de estudiantes con TDA a la educación superior, destacando prácticas pedagógicas, apoyos institucionales y herramientas tecnológicas que favorecen su inclusión y éxito académico. En este sentido, la implementación de tecnología asistida y herramientas de inteligencia artificial también constituye una alternativa viable para personalizar el aprendizaje y mejorar la integración de los estudiantes en el contexto universitario.

II.1 TDA en la Vida Educativa

La persistencia de esta condición en la adolescencia y adultez implica que muchos de estos estudiantes enfrentan dificultades en la transición a la educación superior, una etapa caracterizada por mayores exigencias académicas y de autonomía. El impacto del TDA en la vida académica es considerable, pues:

Su presencia puede producir una importante repercusión en el niño tanto a nivel académico como en sus relaciones personales o a nivel familiar, por lo que es muy importante tratar de identificarlo lo antes posible y realizar un correcto abordaje tanto desde el ámbito médico como desde el educativo. (Soteras et al., 2022: p. 85)

Los síntomas del TDA incluyen dificultades en la atención, el control del movimiento y los impulsos, lo que afecta la participación activa en el aula y la adquisición de habilidades necesarias para la educación superior (Soteras et al., 2022). Además,

Los síntomas cardinales son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Sin embargo, encontramos detrás de ellos diversas dificultades en las funciones ejecutivas. Esto quiere decir, dificultad para: atender a determinados estímulos; planificar y organizar una acción; reflexionar sobre las posibles consecuencias de cada acción; inhibir la primera respuesta automática para cambiarla por otra más apropiada. (Rusca y Cortez, 2020: p.149)

El paso de la educación básica y media a la educación superior representa un desafío adicional para los estudiantes con TDA. Vega (2022) destaca que "los síntomas del TDA perjudican el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños

y adolescentes, dificultando su aprendizaje en el aula y su adaptación a nuevas situaciones. Siendo un reto para los profesores porque muchos alumnos con TDAH tienen dificultades en la escuela" (p. 200). En el contexto colombiano, "la prevalencia del TDAH en la población escolar asciende al 16%, una cifra preocupante dado que, sin intervención adecuada, puede llevar a modelos de aprendizaje deficientes y obstaculizar los objetivos educativos" (Obregón, Cortes y Bahos, 2023).

En este sentido, la educación inclusiva se presenta como una solución para garantizar que estos estudiantes tengan igualdad de oportunidades en su formación académica. Granados et al. (2022) afirman que "la educación inclusiva universitaria debe dar continuidad a las prácticas educativas desarrolladas en los niveles educativos previos, como la detección y atención de barreras para el aprendizaje entre las que se encuentra el TDAH" (p. s/f). Asimismo,

La educación inclusiva tiene como principio fundamental reconocer que las características de todos los educandos son diversas. Por tanto, todos deben ser tratados con dignidad en sus diferencias, para que superen las barreras y mejoren en el aprendizaje, elevando su nivel de tal manera que concluyan sus estudios en igualdad de condiciones y oportunidades. (Granados et al., 2022: p. 2)

La realidad de los estudiantes con TDA en la educación superior refleja que el 70 % de ellos presenta un "desempeño académico deficiente, que en muchos casos conlleva a mayor número de materias reprobadas y recursadas, prolongando el tiempo de egreso, deserción de la universidad, menor calidad de vida o bajo desempeño profesional" (Granados et al., 2022: p. 2). Para mitigar estos efectos, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que faciliten la transición y permanencia de estos estudiantes en el nivel universitario.

El TDA es un trastorno neurobiológico de patología psiquiátrica que, según la Liga para el Estudio del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Lilapetdah), "está entre los primeros problemas de salud mental que afecta a la población de niños y adolescentes, el padecimiento es de origen biológico con participación en su expresión de elementos psicosociales" (Lilapetdah, 2009: p.2). Las personas que padecen esta patología, se caracterizan por presentar

hiperactividad, inatención, impulsividad y afecciones en la conducta y en el desarrollo de la personalidad.

Por lo general, sus síntomas comienzan antes de los 7 años y puede prolongarse hasta la edad adulta si no se tiene el adecuado diagnóstico y tratamiento. El TDA “lo padece entre un 2 y 5 % de la población infantil, constituyendo cerca del 50 % de la población clínica y, más del 20 % presentan problemas específicos del aprendizaje (Feaadah, 2025), lo que ha significado un reto para las organizaciones de salud mental el poder diagnosticar a tiempo el déficit de atención e hiperactividad en niños y encaminar el tratamiento adecuado para ellos.

Aunque la medicación es importante para hacer frente al TDA, lo cierto es que los niños y adolescentes requieren de apoyo psicosocial acompañado por psicólogos, trabajadores sociales, docentes y familiares durante su proceso de tratamiento; puesto que, el TDA está asociado a una alteración en los distintos escenarios de los infantes afectados (académico, social y familiar), por lo tanto, se requiere de su participación activa para evitar que el niño padezca de otros trastornos como lo es la ansiedad y la depresión.

Centrándose en la etapa escolar, los niños y adolescentes con TDA tienden a presentar retrasos significativos en su aprendizaje y afectar su desempeño académico, de acuerdo con la Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (Cadah, 2012), se dice que: “aunque existen dificultades para el diagnóstico de TDAH en niños menores de 6-7 años, diferentes estudios han constatado que entre un 60% y un 70% de los alumnos diagnosticados con TDAH, durante su etapa preescolar ya manifestaban comportamientos diferentes al de los de su grupo de referencia.” (p. s/n).

Ante esto, es fundamental que los docentes y padres de familia diseñen estrategias que faciliten la adquisición de destrezas, habilidades y competencias en niños y adolescentes con TDA a través de la interacción, motivación y los juegos didácticos, debido a que, los niños y adolescentes con esta patología se distraen con facilidad.

El TDA ha sido identificado como un factor que incide en la trayectoria académica, en tanto su presencia se asocia a dificultades en la atención, organización y en la interacción con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha reportado que, en el ámbito clínico, el TDA representa un porcentaje considerable de las consultas en psiquiatría infantil, evidenciándose que “la prevalencia de este trastorno a nivel mundial es del 5,9% en jóvenes de todo el mundo” (Hidalgo et al., 2023: p.60).

Impacto del TDA en la trayectoria académica

La incidencia del TDA en el entorno escolar se refleja en el aumento de las dificultades de aprendizaje y en la necesidad de intervenciones pedagógicas ajustadas. En este sentido, se estima que, en aulas de 40 estudiantes, entre 2 y 4 presentan este diagnóstico, lo que demanda una revisión constante de las estrategias didácticas (Chacón, 2023). Asimismo, en Colombia se reporta una prevalencia del TDA en el 16% de la población escolar, lo que evidencia la magnitud del fenómeno en contextos educativos nacionales (Obregón, Cortés y Bahos, 2023). Este escenario demanda la aplicación de criterios de evaluación y estrategias metodológicas que permitan identificar y atender las particularidades en la manifestación del TDA, garantizando así la continuidad del proceso educativo.

En este sentido, la evaluación diferenciada en el entorno escolar adquiere relevancia al considerar que “la valoración del reconocimiento de las reglas de comportamiento en los planteles educativos, por parte de un menor con TDA, no puede ser igual a la aplicada al simple transgresor de las reglas” (MinEducación, 2015: p. s/n). Dicho planteamiento invita a repensar los métodos de evaluación y a implementar criterios de intervención que reconozcan las diferencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas.

De igual forma, la atención de las necesidades educativas especiales se orienta hacia el respeto a la diversidad, proceso en el que “la atención de las personas con necesidades educativas especiales se proyecta en la atención a la

diversidad y el respeto a la diferencia” (MinEducación, 2015: p. s/n). Esta perspectiva requiere que las instituciones educativas adopten prácticas inclusivas que faciliten la integración de estrategias adaptadas a las características particulares del TDA.

La incidencia del TDA en la trayectoria educativa se complementa con indicadores internacionales que sustentan la necesidad de ofrecer una educación efectiva para todos los estudiantes. En este contexto, la UNESCO (2008) señala que,

los sistemas educativos en todo el mundo deben hacer frente al desafío de ofrecer una educación efectiva para todos los niños, los jóvenes y los adultos”, lo que refuerza la importancia de la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a disminuir los índices de repetición y abandono escolar. Por otro lado, se estima que “entre un 15 y un 20% de todos los alumnos tienen necesidades especiales en algún momento de su itinerario educativo. (p. s/n)

De acuerdo con lo anterior, el abordaje del TDA no se circumscribe únicamente a la identificación del trastorno, sino que involucra la transformación de prácticas pedagógicas y la modificación de los entornos de aprendizaje. En este contexto, la formulación de políticas y estrategias inclusivas se orienta hacia la creación de ambientes educativos que reconozcan la diversidad individual. Se observa que “la educación inclusiva trasciende una respuesta educativa poblacional, generando ambientes de aprendizaje que promueven la participación efectiva de todos los estudiantes” (MinEducación, 2022: p. s/n.). Este enfoque se fortalece con la consideración de que “la educación como derecho implica el reconocimiento de la diversidad, entendida como las distintas condiciones y situaciones individuales, dentro de un ambiente que concibe la diferencia como un valor” (MinEducación, 2022: p. s/n.).

Asimismo, “los entornos escolares trascienden las fronteras de las instituciones educativas, involucrando a las familias, las organizaciones sociales y el sector productivo” (MinEducación, 2022: p. s/n), lo cual permite articular esfuerzos para la atención de las necesidades específicas de los estudiantes con TDA. De igual forma, la formación y acompañamiento de equipos docentes han contribuido a la generación de estrategias que integren tanto la dimensión académica como la

emocional, promoviendo la inclusión y la equidad. En este marco, la consolidación de políticas públicas orientadas a la inclusión se configura como un elemento importante para la mejora de la trayectoria académica de los estudiantes. Puesto que, en la actualidad, el desafío radica en articular las prácticas pedagógicas y las intervenciones institucionales para garantizar que los estudiantes con TDA puedan acceder a una educación que favorezca su desarrollo integral, en coherencia con los principios de equidad y participación.

II.2. Antecedentes Investigativos

Impacto del TDA en la trayectoria académica

El impacto del Trastorno por Déficit de Atención (TDA) en la trayectoria académica ha sido objeto de diversas investigaciones, abarcando desde la educación básica hasta la educación superior. Estudios recientes han abordado el desarrollo de los estudiantes con esta condición y las dificultades que enfrentan en su proceso de aprendizaje, considerando tanto factores neurobiológicos como contextuales. Según Casajús (2005), "el diagnóstico de alumnos con TDAH entre un 60% y un 70% de los alumnos diagnosticados como hiperactivos, durante la etapa preescolar ya manifestaban un comportamiento diferente al de sus compañeros en muchos aspectos" (p.73). Esto sugiere que las dificultades académicas asociadas al TDA pueden estar presentes desde los primeros años de escolarización, lo que resalta la necesidad de intervenciones tempranas.

Desde una perspectiva multidisciplinaria, Vega (2022) señala que "existen diferentes perspectivas, pero esencialmente la educación y las disciplinas de la salud (psicología o medicina) han explorado el impacto de estos en los desempeños escolares de niños(as) y adolescentes" (p. s/n.). Este enfoque permite comprender el TDA no solo desde el ámbito educativo, sino también desde el campo de la salud, lo que ha dado lugar a estrategias de intervención basadas en la neurociencia. Además, los estudios en América Latina reflejan que este es un tema emergente en

la región, en donde se ha priorizado el análisis de los comportamientos asociados y su incidencia en el aprendizaje (Vega, 2022).

Las dificultades académicas que presentan los estudiantes con TDA no se limitan a la etapa escolar, sino que persisten en la educación superior. La investigación de Puig (2024) indica que "entre el 5%-10% de los alumnos logran finalizar los estudios, aumentando la vulnerabilidad hacia el abandono en los dos primeros años, especialmente en el primer curso académico" (p. s/n.). Esto evidencia la necesidad de establecer mecanismos de apoyo que permitan mejorar la permanencia de estos estudiantes en la universidad. En este sentido, Sepúlveda y Espina (2021) afirman que

a partir de la comprensión de las bases neurobiológicas implicadas en el TDAH y los demás factores asociados es posible desarrollar estrategias neurodidácticas efectivas para los estudiantes con TDAH, que se basen en la evidencia existente en neurociencias y que incluyan todos los elementos relacionados en la expresión del trastorno. (p. 56)

La implementación de estas estrategias podría contribuir a la adaptación de los estudiantes con TDA a las exigencias académicas de la educación superior. Por otro lado, el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes con TDA desempeña un papel importante en su rendimiento académico. Como lo explican Sepúlveda y Espina (2021), "en relación al contexto en que se desenvuelve la persona, ya sea familiar, escolar o social, este va a influir en la severidad de los síntomas y el pronóstico del cuadro" (p. s/n). En este sentido, es necesario que las instituciones educativas, en conjunto con las familias, establezcan estrategias que favorezcan la integración y el éxito académico de los estudiantes con TDA.

Este trastorno no solo afecta el desempeño académico, sino que también está relacionado con otras condiciones que pueden influir en la trayectoria educativa. Sepúlveda y Espina (2021: (p. s/n) identifican la coexistencia de "trastornos del ánimo (19 al 37 %), trastornos ansiosos (25 a 50%) en abuso de alcohol (32 a 53%), otros tipos de abuso (8 a 32%), trastornos de personalidad (10 a 20%), conducta antisocial (18 a 28 %)" en personas con TDA. Estos factores adicionales pueden agravar las

dificultades académicas y aumentar la probabilidad de abandono escolar o bajo rendimiento.

A partir de estas investigaciones, se evidencia que el impacto del TDA en la educación no solo se manifiesta en las primeras etapas de escolarización, sino que persiste en la educación superior, influyendo en la permanencia y el rendimiento de los estudiantes. La identificación de factores asociados, como los entornos de aprendizaje, permite proponer estrategias de intervención basadas en la evidencia, con el objetivo de mejorar la trayectoria académica de los estudiantes con TDA y favorecer su integración en el ámbito educativo.

Contexto internacional

En el contexto internacional, investigaciones han abordado la necesidad de adaptar los procesos educativos para garantizar la inclusión efectiva de niños y adolescentes con TDA, reconociendo el impacto positivo que generan estrategias pedagógicas orientadas en el desarrollo integral del estudiantado.

Balbuena et al. (2014) proponen una serie de orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado, las cuales deben ser interpretadas como una guía flexible que cada docente puede adaptar según las características del grupo, el nivel educativo y el contexto sociocultural. El estudio destaca la importancia de realizar adaptaciones ambientales y metodológicas dentro del aula. Entre las estrategias sugeridas se encuentran aquellas de tipo organizativo y metodológico, el manejo del comportamiento, la mejora de aspectos socioemocionales, la promoción de la convivencia y el fortalecimiento de actividades complementarias y extraescolares.

En cuanto a la educación primaria, los autores insisten en la necesidad de que el profesorado ajuste su forma de evaluar, reconociendo que el aprendizaje no puede medirse únicamente por los resultados, sino también por los procesos. Se alienta a estimular la atención, la concentración y la flexibilidad, sin desatender el ritmo particular de cada estudiante. En la educación secundaria, etapa caracterizada por los desafíos propios de la adolescencia, se enfatiza la importancia de anticiparse a

las posibles dificultades asociadas al trastorno, mediante acciones pedagógicas preventivas y diferenciadas que permitan sostener la trayectoria educativa del adolescente con TDA (Balbuena et al., 2014).

Por su parte, Casajús (2005), en una investigación desarrollada en la Universidad de Barcelona, analiza la evolución académica de estudiantes con TDA a lo largo de las etapas de escolarización. El estudio evidencia cómo estos estudiantes tienden a presentar mayores dificultades en asignaturas instrumentales como el lenguaje y las matemáticas. Ante esta realidad, la autora propone una metodología basada en el enfoque cognitivo-comportamental, que combina técnicas cognitivas como las autoinstrucciones, la toma de conciencia de los procesos mentales y la autorregulación, con técnicas comportamentales que promueven la autonomía física, emocional y cognitiva. El objetivo central de este enfoque es fomentar la independencia del alumno, permitiéndole regular su propio aprendizaje y comportamiento con mayor efectividad, fortaleciendo su confianza y autoestima académica (Casajús, 2005).

Finalmente, Guerrero y González (2021) plantean una propuesta innovadora que incorpora el uso de videojuegos como herramienta pedagógica en el trabajo con niños con TDA. A través de una revisión documental y entrevistas a especialistas, se diseñaron siete videojuegos utilizando la metodología ágil SCRUM. Estos juegos fueron evaluados por profesionales del ámbito educativo, padres de familia y los propios estudiantes, quienes valoraron positivamente su impacto en aspectos como la motivación, la atención sostenida y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Esta experiencia pone de manifiesto cómo la tecnología puede convertirse en un recurso inclusivo y significativo, que responde a los intereses y necesidades del alumnado con TDA, favoreciendo una educación más personalizada y dinámica (Guerrero y González, 2021).

Estas experiencias analizadas coinciden en la importancia de personalizar la enseñanza, utilizar metodologías activas y centrarse en el desarrollo integral del estudiante con TDA. A través de propuestas pedagógicas que combinan lo metodológico, lo emocional y lo conductual, se consolida el compromiso por una

educación inclusiva que reconozca la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos formativos.

Transición a la Educación Superior

La transición a la educación superior se configura como un proceso complejo, en el que se evidencia la persistencia de desafíos derivados del TDA a lo largo de la trayectoria educativa. Estudios revelan que, si bien en la infancia se identifican las primeras manifestaciones del TDA, los índices de persistencia en la adultez son considerables. Santana (2017) sostiene que, “dos tercios de los niños con TDA seguirán sufriendo cuando crezcan, lo que significa entre un 4% y un 5% de los adultos” (p. s/n.).

En ese sentido, la adaptación a un entorno universitario menos estructurado representa una barrera significativa para los estudiantes con TDA. Sepúlveda y Espina (2021) afirman que “la primera barrera para los estudiantes con TDAH es la transición a la vida universitaria” (p. s/n.), resaltando que en esta etapa se reduce la supervisión de padres y docentes, lo que obliga a los jóvenes a asumir una autonomía (Sepúlveda y Espina, 2021). En consecuencia, la modificación del entorno académico y la implementación de estrategias específicas se constituyen en elementos indispensables para sostener el proceso de aprendizaje en condiciones favorables.

La evaluación del desempeño académico en la educación superior requiere, asimismo, la consideración de las dificultades atencionales inherentes al TDA. Sepúlveda y Espina (2021) indican que “por definición, la atención es la principal dificultad en personas con TDAH; en adultos, se observan dificultades en regular el nivel de atención según la demanda de la tarea y dificultades en el procesamiento de estímulos irrelevantes” (p. s/n.). Este aspecto incide en el rendimiento durante actividades que requieren concentración sostenida, obligando a las instituciones a replantear los mecanismos de evaluación y a adoptar ajustes razonables, tales como

la extensión de tiempos en pruebas de admisión, para favorecer el desempeño de los estudiantes.

De modo que, el impacto del TDA en el éxito académico se manifiesta también en la afectación de diversas dimensiones del desarrollo del individuo. Lagos et al. (2024) expone que, en el contexto universitario, “el TDA afecta el éxito académico, social y emocional” (p. s/n.), lo que se evidencia a partir de conductas de inhibición, inatención y otras dificultades asociadas al desarrollo del trabajo cognitivo (Lagos et al., 2024). En concordancia, Granados et al. (2022) evidencian que “en el 70 % de los universitarios con TDAH se señala desempeño académico deficiente” (p. s/n.), situación que se traduce en un mayor número de materias reprobadas y en la prolongación del tiempo de egreso. Dichos resultados señalan la importancia de establecer sistemas de apoyo que posibiliten una inserción efectiva en la educación superior.

La configuración de apoyos adecuados se refuerza al considerar las necesidades específicas identificadas en la etapa preuniversitaria. Gómez et al. (2018), destaca la importancia de consolidar sistemas de apoyo, al evidenciar que los estudiantes que no acceden a ellos presentan un rendimiento inferior. Así, se hace necesario que las instituciones de educación superior diseñen mecanismos que contemplen espacios con menor distracción y tiempos extendidos para la realización de pruebas, a fin de facilitar el proceso de evaluación y el desarrollo de competencias académicas en estudiantes con TDA (Sepúlveda y Espina, 2021).

En el contexto colombiano, “la prevalencia del TDA es del 2,3%” (Hidalgo et al., 2019), acompañada de elevadas tasas de comorbilidad, lo que evidencia la necesidad de intervenciones específicas (Hidalgo et al., 2019: p. s/n.). Paralelamente, se observa la consolidación de estrategias orientadas a afianzar los sistemas de apoyo en la educación superior, puesto que la evolución académica de estos estudiantes mejora significativamente cuando acceden a dichos apoyos (Gómez et al., 2018).

II.3. Políticas de Inclusión

En países de Latinoamérica

En América Latina, la educación inclusiva ha sido incorporada en las políticas públicas como un eje central para garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. De acuerdo con la UNESCO (2021), “la educación vista como un derecho es esencial para definir políticas, planes, programas y/o proyectos, y es el marco de referencia fundamental para la educación inclusiva, que busca ser de calidad y estar al servicio de todos” (p. s/n.). En este contexto, los países de la región han desarrollado normativas y estrategias que buscan reducir las barreras de aprendizaje y fomentar la equidad educativa, aunque con avances diversos según los marcos legislativos y los recursos disponibles.

La educación inclusiva en la región se fundamenta en los principios de los derechos humanos y en tratados internacionales que establecen la necesidad de garantizar entornos educativos accesibles para todos. Como lo señala UNICEF (2014),

el enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos requiere entender la inclusión desde una perspectiva educativa que incluye a todos los niños y niñas y está sustentada en las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). (p. s/n.)

No obstante, la aplicación de estos principios varía entre los países, ya que cada uno se encuentra en diferentes etapas de desarrollo en términos legislativos, políticas públicas y cambios socioculturales que faciliten la inclusión (UNICEF, 2014). En este contexto, las políticas de inclusión en Colombia y Ecuador reflejan avances y desafíos particulares dentro del marco regional.

En ambos países, se han implementado políticas para fortalecer la educación inclusiva a través de programas de apoyo, ajustes curriculares y la promoción de una educación equitativa. Sin embargo, como lo indica la UNESCO (2021), “las políticas

educativas en el marco de la educación inclusiva en cada país se ejecutan mediante intervenciones de un amplio abanico de acciones para garantizar las oportunidades de presencia, participación y éxito de los estudiantes como parte de un sistema educativo” (p. s/n.), lo que implica diferencias en su implementación y efectividad según las condiciones específicas de cada nación. A partir de este panorama, se presentan las políticas de inclusión en Colombia y Ecuador, considerando sus avances normativos y los retos que persisten en la consolidación de sistemas educativos accesibles y equitativos.

Políticas de inclusión en Colombia

Colombia ha establecido un marco normativo amplio que incluye la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, los cuales regulan la inclusión educativa de personas con discapacidad. Este marco promueve ajustes razonables en los currículos, evaluaciones adaptadas y apoyo personalizado por parte de equipos multidisciplinarios (Ministerio de Educación, 2017). Asimismo, cuenta con el Programa Todos a Aprender (PTA), una estrategia nacional destinada a mejorar la calidad educativa y promover la inclusión.

En ese sentido, Colombia ha forjado un camino hacia la inclusión educativa, comenzando por el artículo 67 de la Constitución Política, que establece la educación como un derecho fundamental, y el artículo 13, que garantiza la igualdad de oportunidades. Asimismo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) también aborda la promoción de la inclusión y la atención a poblaciones con necesidades especiales. De igual manera, el Ministerio de Educación presentó en 2022 los Lineamientos de Inclusión y Equidad, con el fin de brindar experiencias educativas significativas.

Sin embargo, la implementación de estas políticas ha encontrado barreras en contextos rurales, principalmente debido a la falta de recursos y a la formación docente adecuada (Tijo y Romero, 2023). Aunque se ha avanzado en la capacitación docente en inclusión educativa, persisten retos en la adaptación de infraestructuras y en la dotación de tecnología asistencial en todas las regiones del país.

Asimismo, en Colombia, el marco legal para la inclusión educativa se centra principalmente en la atención a estudiantes con discapacidad física (Ministerio de Educación de Colombia, 2017). Este enfoque influye en la implementación de programas de apoyo y en la asignación de recursos disponibles.

Por tanto, la política de inclusión educativa contempla la adaptación curricular como estrategia principal. Sin embargo, su aplicación plantea retos en términos de accesibilidad y efectividad para garantizar la inclusión plena de los estudiantes en la educación superior (Booth y Ainscow, 2002).

Aunque se han registrado avances normativos en Colombia, persisten dificultades en la ejecución de estas políticas. Entre los principales retos se encuentran las brechas en la formación docente en materia de inclusión y la limitada disponibilidad de tecnologías asistidas en áreas rurales, factores que condicionan la continuidad educativa de los estudiantes.

Políticas de inclusión en Ecuador

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Reglamento General de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), promueven la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), incluidos aquellos con Trastorno por Déficit de Atención (TDA). Estas leyes garantizan la educación inclusiva como un derecho fundamental, promoviendo la creación de entornos educativos accesibles y la obligación de las instituciones educativas de implementar ajustes razonables.

Igualmente, el artículo 47 de la Constitución Política de Ecuador establece la garantía de derechos educativos para las personas con discapacidad y su integración social. El Plan Nacional de Desarrollo (2017-2021) también establece lineamientos para el desarrollo integral del país, incluyendo la educación inclusiva como un eje fundamental.

A pesar de estos avances, la implementación enfrenta dificultades similares a las de Colombia, como la falta de recursos y la escasa formación de los docentes en áreas rurales (Ministerio de Educación de Ecuador 2013). Los equipos multidisciplinarios y el acceso a tecnologías asistenciales se han implementado de manera desigual, lo que afecta la equidad en la calidad educativa que reciben los estudiantes con TDA.

II.4. Modelos de Inclusión Educativa

Neurodiversidad

El enfoque de la inclusión y la neurodiversidad se articula en torno a la formulación de estrategias y modelos que posibilitan la participación equitativa de todos los estudiantes. En este sentido, se destacan modelos que integran elementos tecnológicos, metodológicos y socioemocionales para responder a las particularidades del aprendizaje. Se evidencia que “los modelos de educación inclusiva se refieren a las estrategias, enfoques y metodologías diseñados para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, puedan participar de manera equitativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Sánchez, López y Vizcaíno, 2024: p. s/n.), lo cual implica la necesidad de diseñar ambientes educativos que partan de la diversidad como eje central.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye uno de los enfoques fundamentales en la búsqueda de la equidad educativa. “Estos modelos tienen como base principios como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la creación de materiales y estrategias pedagógicas que sean accesibles y útiles para la diversidad de estudiantes desde el inicio, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores” (Sánchez, López y Vizcaíno, 2024: p. s/n.). Esta perspectiva permite abordar las diferencias individuales en la adquisición del conocimiento mediante la integración de tecnologías de apoyo.

Asimismo, la implementación de tecnologías en el ámbito educativo se vincula con el desarrollo de modelos formativos que faciliten la personalización del aprendizaje. En este sentido, el paradigma de la educación 4.0 se articula con el uso de herramientas digitales para adaptar la enseñanza a las necesidades particulares. Ayuso y Gutiérrez (2022) exponen que

La educación 4.0 plantea un modelo formativo apoyado por la tecnología. Este paradigma promueve el autoaprendizaje a través de la reflexión en un contexto formativo apoyado por la tecnología y su aprovechamiento para trabajar los contenidos educativos y que estaría orientada a evitar desigualdades en el desarrollo social. (p. 348).

Paralelamente, Jara y Ochoa (2020) sostienen que “de esta manera, la IA se alinea con estos objetivos al ofrecer herramientas que personalizan la enseñanza, permitiendo que las trayectorias de aprendizaje se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes” (p. 7). Desde la perspectiva metodológica, la colaboración docente y el aprendizaje cooperativo se constituyen en ejes que facilitan la integración de estudiantes con necesidades diversas. Se observa que,

los docentes de educación diferencial (DED) se perciben a sí mismos y son percibidos por otros grupos como profesionales de apoyo esencial para los denominados estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o neurodivergentes. Esta percepción está alineada con modelos de colaboración docente que subrayan la importancia de la co-enseñanza como estrategia fundamental. (Sagredo, Salamanca y Sagredo, 2024: p. s/n.)

De modo que, el aprendizaje colaborativo fomenta la cooperación entre estudiantes con diferentes habilidades y, en conjunto con el uso de tecnologías, permite optimizar el acceso al contenido educativo (Sánchez, López y Vizcaíno, 2024). El modelo socioemocional se orienta a reconocer la diversidad en las respuestas afectivas y en la manera en que se procesa la información. La neurodiversidad, entendida como “un término general originalmente acuñado en relación con el autismo, para varias afecciones tradicionalmente patologizadas y asociadas con un déficit que incluyen dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia, espectro autista y síndrome de Tourette” (Singer, 1999, citado por Clouder et al., 2020: p. s/n.), se configura como una

categoría que invita a replantear las estrategias de enseñanza para favorecer el desarrollo integral.

Asimismo, modelos como el biopsicosocial y el sociocultural ofrecen marcos teóricos que integran las dimensiones biológica, psicológica y social, permitiendo comprender la diversidad funcional en contextos educativos (Díaz, 2022). Estos enfoques facilitan la articulación de apoyos integrales que contribuyen a una respuesta educativa coherente. En el ámbito de la inclusión, se destaca la transformación de las instituciones educativas para garantizar una atención orientada a la diversidad. Orteso (2019) establece que “según el modelo de la Educación Inclusiva, el fin último de la enseñanza pasa por garantizar la adecuada respuesta educativa a las necesidades de todos los alumnos, entendiendo la diversidad como un factor positivo y una oportunidad para enriquecerse” (p. s/n.). Esta visión se complementa con la directriz de transformar la cultura institucional, tal como lo plantea MinEducación (2007) al indicar que,

Cuando la Revolución Educativa plantea que estas poblaciones son prioritarias, significa que los establecimientos educativos deben transformarse y modificar su cultura de atención a ellas, explica. De ahí la importancia de que los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) contengan acciones orientadas a la atención pertinente a estas poblaciones en todos los ámbitos de la gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria. (p. s/n.)

En ese contexto, la integración de modelos tecnológicos, metodológicos y socioemocionales, junto con el reconocimiento de la neurodiversidad, fundamenta el desarrollo de programas de educación inclusiva que permiten alcanzar la meta del Gobierno Nacional de educación para todos (MinEducación, 2007).

II.5. Estrategias en Educación Básica y Media

Para facilitar la transición

El proceso de transición de la educación básica y media a la educación superior representa un desafío importante para los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención (TDA), dada la complejidad de los entornos académicos y las demandas cognitivas, sociales y emocionales que deben afrontar. En este contexto, el diseño e implementación de estrategias específicas constituye un componente para facilitar dicha transición y favorecer el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar con éxito los retos educativos. La revisión de la literatura identifica diversas líneas de intervención que incluyen estrategias metodológicas orientadas a la adaptación de procesos de enseñanza y evaluación; estrategias socioemocionales enfocadas en el fortalecimiento de habilidades de autorregulación y manejo emocional; estrategias basadas en la neuroeducación, las cuales integran conocimientos del funcionamiento cerebral para estructurar prácticas pedagógicas más efectivas; y estrategias tecnológicas e inteligencia artificial, que permiten personalizar el aprendizaje y ofrecer recursos complementarios para el seguimiento y apoyo académico. Estas categorías se analizan en el presente apartado con el fin de proporcionar un panorama integral que permita comprender cómo la articulación de enfoques pedagógicos, tecnológicos y neurocientíficos puede contribuir a la continuidad educativa de estudiantes con TDA en niveles superiores de formación.

Metodológicas

Las estrategias metodológicas centradas en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención (TDA) en la educación básica y media requieren de un diseño pedagógico adaptativo, orientado a fortalecer su autonomía y preparación para los retos académicos de la educación superior. En este proceso, resulta importante la implementación de apoyos visuales, el establecimiento de metas inmediatas y el seguimiento personalizado, tal como lo indica la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria-AEPAP (2023), “repetirles verbalmente los pasos a seguir, proporcionarle un apoyo visual (auto instrucciones) para que puedan recordar cada uno de los pasos necesarios para realizar una tarea y no sea necesario repetirle las instrucciones verbalmente” (p. 93.). Esta orientación permite que el

estudiante desarrolle habilidades para autorregular sus procesos de aprendizaje y consolidar rutinas académicas estructuradas.

Por otra parte, la disposición física del entorno también incide directamente en la capacidad de concentración y participación. Se recomienda “la ubicación lejos de ventanas y puertas, pedir que repita las indicaciones dadas por el profesor o profesora, plantear preguntas frecuentes durante las explicaciones, ofreciéndole retroalimentación inmediata a sus respuestas” (AEPAP, 2023). Esta práctica no solo mejora la comprensión de las instrucciones, sino que fomenta el hábito de escuchar activamente y el refuerzo continuo de la información recibida, preparando al estudiante para escenarios académicos más exigentes.

Asimismo, la metodología debe contemplar adaptaciones en la evaluación. La AEPAP (2023) sugiere “adaptar el examen con algunas estrategias como: ampliar el tiempo de realización, dividir el examen en partes con descansos y utilizar instrumentos y formatos variados de evaluación” (p. 94.). Estas modificaciones permiten que el estudiante demuestre sus conocimientos sin verse limitado por dificultades en la gestión del tiempo o por procesos metodológicos estrictos que no consideran sus características cognitivas.

El rol docente también implica actuar como mediador del aprendizaje; en este sentido, los docentes deben “ser facilitadores de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes piensen y obtengan por sí mismos la información, mientras el docente monitorea y acompaña el proceso” (Solines, 2013: p. 56) Esta mediación promueve el desarrollo de competencias de investigación y resolución de problemas, necesarias para el tránsito hacia la educación superior.

Asimismo, la implementación de recursos multisensoriales permite mantener la atención y potenciar el aprendizaje significativo. Solines (2013) sugiere “utilizar material visual y auditivo, hacer que exista movimiento durante la clase e incentivar la investigación del estudiante sobre algún tema” (p. 56.). La inclusión de dinámicas que involucren diferentes canales sensoriales contribuye a la consolidación de conocimientos y fortalece habilidades metacognitivas, entendidas como la capacidad

que tiene el estudiante para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, planificar, monitorear y evaluar sus estrategias, con el fin de mejorar continuamente su desempeño académico.

De igual manera, la planificación de actividades debe realizarse de manera fragmentada y con instrucciones claras, pues, como indica Solines (2013), es necesario “dividir las actividades en pasos cortos. Modelar las instrucciones para una actividad. Explicar lo que se espera del estudiante de forma clara y consistente a lo largo del día” (p.58). Esta estructura progresiva facilita que los estudiantes organicen sus procesos y desarrollen mayor autonomía en la gestión de sus responsabilidades académicas.

Por otro lado, las metodologías activas representan una estrategia para promover el aprendizaje autónomo y colaborativo. Según Tamayo (2023), “las metodologías activas son un enfoque moderno para el aprendizaje, diseñado para permitir a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades de una manera más interactiva” (p. s/n.). Este enfoque favorece la participación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, habilidades esenciales para enfrentar las demandas de la educación superior.

Las estrategias metodológicas para estudiantes con TDA deben sustentarse en la flexibilidad, la estructura gradual, el acompañamiento docente y la utilización de recursos multisensoriales y activos. Estas prácticas permiten atender las necesidades particulares de atención, organización, autorregulación y resolución de problemas. La combinación equilibrada entre seguimiento personalizado, dinámicas participativas y evaluación adaptativa contribuye a construir procesos de aprendizaje más autónomos y sostenibles en el tiempo.

Socioemocionales

El desarrollo socioemocional constituye un eje fundamental para garantizar procesos educativos exitosos y una adecuada integración académica, puesto que la transición hacia la educación superior no solo requiere de competencias

académicas, sino también de habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes relacionarse, resolver conflictos y adaptarse a entornos cambiantes. En este sentido, es necesario reconocer que estos estudiantes "presentan más dificultades que otros niños en atender a las señales sociales y anticipar los resultados y las consecuencias que éstos tendrán en uno mismo y los demás, lo que les provoca problemas de rechazo social, aislamiento forzado, y en ocasiones soledad crónica" (Fundación Cadah, 2012: p.s/n.). Por tanto, las estrategias socioemocionales deben ser diseñadas de manera estructurada, con base en las necesidades específicas de esta población, promoviendo su participación activa y su autonomía emocional.

La regulación emocional desempeña un papel central en ese desarrollo socioemocional, dado que "la regulación emocional se presenta como un proceso mediante el cual un individuo responde frente a un ambiente con emociones, que se consideran de manera social aceptables, tolerables, flexibles y apropiadas al contexto donde se desarrollan los comportamientos" (González et al., 2024). Desde este enfoque, la educación básica y media debe contemplar acciones orientadas a fortalecer la capacidad de respuesta emocional, mediante prácticas pedagógicas que favorezcan el control emocional y la adaptabilidad en diferentes contextos académicos y sociales.

La labor del profesorado es determinante para la adecuada implementación de estrategias socioemocionales. Balbuena et al. (2014) afirman que

El profesorado es una pieza clave a la hora de encauzar la integración del alumnado con TDAH dentro del grupo y minimizar los efectos de sus síntomas, con el fin de mejorar no sólo su aprendizaje sino también sus habilidades sociales y su autoestima. (p. 75)

En consecuencia, el docente debe actuar como mediador y facilitador de procesos socioemocionales, generando espacios de interacción positiva y acompañando al estudiante en la construcción de relaciones interpersonales sanas. Por otra parte, la implementación de programas estructurados que incluyan ejercicios

de autoconocimiento, expresión emocional y empatía resulta necesaria. La Fundación Cadah (2012) sostiene que:

al entrenar a los afectados por el TDAH a realizar ejercicios de autoconocimiento, autoexpresión emocional, la empatía y la autoestima, potenciará el óptimo desarrollo socio-afectivo, que a su vez le ayudarán a generar estrategias de autocontrol intrínsecas que palién la desregulación emocional que en ocasiones padecen los afectados en el TDAH. (Fundación Cadah, 2012).

La inclusión de estas prácticas en el currículo escolar puede contribuir a un desarrollo socioafectivo equilibrado, impactando positivamente en la convivencia escolar y en el rendimiento académico. Asimismo, las dinámicas grupales y las estrategias cooperativas son herramientas efectivas para fortalecer las habilidades sociales y el sentido de pertenencia. En este sentido, Balbuena et al. (2014) sugieren:

dinámicas de grupo para el desarrollo de la autoestima, de la confianza entre los miembros de la clase, de conocimiento entre los alumnos; actividades académicas mediante trabajo en grupo cooperativo. Por ejemplo: tutoría entre iguales, que consiste en parejas de alumnos, en las cuales uno hace de tutor (y aprender, porque enseñar puede ser una buena manera de aprender) y el otro hace de tutelado (y aprende por la ayuda ajustada que recibe de su compañero tutor). (p. 76).

La implementación de estas estrategias favorece el aprendizaje colaborativo, la empatía y el reconocimiento mutuo, elementos importantes para facilitar la transición educativa y promover el bienestar emocional. En ese contexto, el acompañamiento debe incluir el desarrollo de competencias para la gestión de relaciones interpersonales, la identificación y expresión adecuada de emociones y la consolidación de habilidades de autocontrol. Además, la participación del docente, mediante intervenciones planificadas en el aula y el fomento de prácticas cooperativas, facilita la integración y disminuye las dificultades asociadas al TDA.

Neuroeducación

El diseño de estrategias en neuroeducación, aplicadas a niños y adolescentes con TDA, debe fundamentarse en el conocimiento del funcionamiento cerebral y su

relación con los procesos de aprendizaje. Según la UNESCO (s.f.), "la neuroeducación o neurodidáctica es una nueva visión de la enseñanza que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro", integrando neurociencia, psicología y educación. La comprensión de estas interacciones facilita la implementación de prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y ejecutivas en estudiantes que enfrentan dificultades atencionales.

En este contexto, las funciones ejecutivas del cerebro son un punto importante para orientar el trabajo pedagógico, pues permiten organizar, planificar y autorregular la conducta. La UNESCO (s.f.) indica que "la neuroeducación aporta un enfoque metodológico basado en las funciones ejecutivas del cerebro", resaltando la importancia de estimular procesos como la flexibilidad cognitiva, la toma de decisiones y la capacidad de concentración. Las actividades pedagógicas basadas en proyectos, retos cognitivos y resolución de problemas son estrategias que fortalecen estas funciones, ayudando al estudiante a mejorar su autonomía y organización académica.

Asimismo, es necesario considerar el papel de los neurotransmisores implicados en el TDA. Según la Fundación Cadah (2012), "los neurotransmisores que están relacionados con el TDA son tres: i) dopamina, ii) serotonina, y iii) norepinefrina o noradrenalina". La dopamina se relaciona con la motivación y la recompensa, por lo que las estrategias deben incluir refuerzos positivos inmediatos, sistemas de puntos y recompensas simbólicas que fomenten la persistencia en la tarea. La serotonina, vinculada al estado de ánimo y la regulación emocional, puede estimularse mediante la creación de ambientes educativos estructurados y predecibles, donde las rutinas disminuyan la ansiedad. Por su parte, la norepinefrina, relacionada con la capacidad de alerta y la atención sostenida, se potencia a través de actividades dinámicas y segmentadas, que combinen movimiento, pausas activas y estímulos visuales y auditivos variados.

La neuroeducación no debe entenderse como una intervención aislada, sino como un enfoque que articula la práctica pedagógica con la evidencia científica. La

Fundación Cadah (2012) resalta que "la neuroeducación o neurodidáctica es una nueva visión de la enseñanza" que requiere docentes capacitados para diseñar entornos que favorezcan la participación activa, la regulación del comportamiento y el fortalecimiento de las habilidades cognitivas. De esta manera, las estrategias neuroeducativas contribuyen a que los estudiantes con TDA desarrollen mayor autonomía, autorregulación y adaptación frente a las exigencias académicas y sociales.

Tecnológicas

Las estrategias tecnológicas aplicadas en niños y adolescentes con dificultades atencionales requieren una planificación educativa diferenciada, que permita responder a sus necesidades cognitivas mediante recursos digitales. Robles y Reyes (2024) explican que "las TIC en la educación ofrecen una visión integral de su impacto, funcionan como instrumentos para atender la diversidad en el proceso educativo, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual" (p. 16). Esto demuestra que la tecnología debe ser entendida como un facilitador pedagógico que permite atender diferentes ritmos de aprendizaje y no únicamente como un recurso complementario. Por tanto, el diseño curricular debe incorporar herramientas digitales que potencien procesos como la autorregulación, el control atencional y la motivación, sin reemplazar la mediación docente.

En este sentido, las plataformas digitales permiten a los docentes adaptar las actividades según las características atencionales de cada estudiante. Guerrero y González (2021) señalan que "los medios digitales en los casos de TDA son beneficiosos porque al ser flexibles, permiten que los profesores puedan adecuar la práctica educativa a los ritmos de trabajo y concentración de los niños/as con características atencionales diferentes" (p.50). Sin embargo, la integración de estas herramientas debe planificarse de forma gradual, articulando el acompañamiento docente y la supervisión familiar, para evitar una sobreexposición tecnológica que podría afectar procesos de socialización.

El desarrollo de aplicaciones especializadas contribuye a fortalecer habilidades cognitivas concretas. Tal es el caso de Focus Trainer, descrita por Puche y Causil (2022), quienes destacan que "Focus Trainer [...] se enfoca en la estimulación cognitiva y brinda un plan individualizado diario basado en el método TCT". Este método, conocido como Entrenamiento de Control de Pensamiento (*Training of Control of Thought*), se fundamenta en el diseño de actividades que buscan mejorar la capacidad de controlar pensamientos distractores y mantener la concentración mediante ejercicios que favorecen la conciencia atencional y el control voluntario de la respuesta cognitiva. Este tipo de aplicaciones ofrece la posibilidad de personalizar el entrenamiento atencional, permitiendo que el estudiante tome conciencia de sus propias dificultades. Sin embargo, el uso de estas tecnologías debe ser complementado por estrategias pedagógicas que promuevan la transferencia de esas habilidades a contextos escolares y cotidianos.

Por otro lado, el neurofeedback representa un recurso tecnológico que incide en la autorregulación neuronal a través del monitoreo de la actividad cerebral. Según Hidalgo et al. (2023), "el neurofeedback [...] es una técnica de autorregulación que utiliza una interfaz cerebro-ordenador (BCI) para influir en los procesos de plasticidad neural y eficiencia neuronal" (p.61). Si bien este método ha mostrado avances importantes, su implementación educativa requiere un abordaje interdisciplinario que combine la intervención pedagógica, psicológica y neurológica.

A su vez, los programas de estimulación cognitiva como MeMotiva permiten fortalecer la memoria operativa y la concentración en edades tempranas. Medina, y Toledo (2017). señala que "el programa informático MeMotiva [...] tiene como objetivo mejorar la memoria operativa, la atención y la concentración", mediante ejercicios adaptativos. La implementación de este tipo de programas en entornos escolares no solo favorece la adquisición de habilidades académicas, sino que también facilita la identificación temprana de posibles dificultades que requieren intervención especializada.

Asimismo, la Inteligencia Artificial (IA) se posiciona como una herramienta emergente para personalizar la enseñanza. La educación 4.0 plantea un modelo

formativo apoyado por la tecnología. Este paradigma promueve "el autoaprendizaje a través de la reflexión en un contexto formativo apoyado por la tecnología y su aprovechamiento para trabajar los contenidos educativos y que estaría orientada a evitar desigualdades en el desarrollo social" (Ayuso y Gutiérrez, 2022, p. 348). De esta manera, la IA se alinea con estos objetivos al ofrecer herramientas que personalizan la enseñanza, permitiendo que las trayectorias de aprendizaje se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes (Jara y Ochoa, 2020, p. 7).

En una investigación realizada por Jara y Ochoa (2020), se hace alusión a herramientas de IA como sistemas de tutoría inteligente que permiten personalizar el aprendizaje en contextos con acceso limitado a recursos educativos. Aplicaciones como RoboTutor y Letrus han demostrado su potencial en estos escenarios. RoboTutor, desarrollado por la Universidad Carnegie Mellon, proporciona retroalimentación automática a estudiantes que aprenden de manera autónoma habilidades básicas, mientras que Letrus ofrece análisis de patrones de escritura, facilitando la planificación escolar basada en las necesidades de los estudiantes. Jara y Ochoa (2020) señalan que "RoboTutor produce una retroalimentación automática a la lectura hablada que realizan los niños frente a sus dispositivos y Letrus complementa la revisión de los maestros, permitiendo realizar análisis comparativo del desempeño individual de los estudiantes a nivel de escuela" (p.7). Estas innovaciones destacan el papel de la IA como herramienta de enseñanza y como medio para fortalecer la toma de decisiones educativas a nivel institucional.

Las estrategias tecnológicas orientadas a niños y adolescentes con TDA permiten responder a necesidades individuales mediante recursos adaptativos que fortalecen funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria y el control de impulsos. La evidencia demuestra que programas como Focus Trainer y MeMotiva contribuyen a mejorar estas funciones a través de entrenamientos estructurados y ajustables.

Asimismo, el neurofeedback representa un avance en la autorregulación neuronal, lo que respalda su inclusión en procesos educativos dirigidos a estudiantes con dificultades atencionales. Desde un enfoque académico, resulta pertinente

reconocer que estas herramientas, si bien complementan la labor docente, requieren ser integradas en modelos pedagógicos reflexivos que contemplen tanto la dimensión tecnológica como la didáctica, con el fin de garantizar su correcta aplicación y la consolidación de aprendizajes que puedan ser utilizados en distintos contextos formativos.

II.6. Estudios de Casos

Experiencias Exitosas

El presente apartado recoge estrategias pedagógicas identificadas en estudios de caso desarrollados en Colombia, Ecuador y en contextos internacionales, dirigidas a la atención de estudiantes con TDA en los niveles de educación básica y media. Estas experiencias fueron seleccionadas y analizadas a partir de una revisión documental, con el fin de sistematizar prácticas que respondan a las necesidades educativas de esta población.

Las estrategias recopiladas abarcan intervenciones organizativas, metodológicas y emocionales que permiten ajustar el entorno educativo a las características del estudiante con TDA. Asimismo, se consideran acciones orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

Este análisis permite observar que dichas estrategias tienen un papel importante en los procesos de continuidad académica, al ofrecer condiciones que inciden en la preparación del estudiante con TDA para enfrentar las exigencias del nivel superior. Desde esta perspectiva, se analiza su aplicabilidad y pertinencia en distintos contextos educativos.

Colombia

En el ámbito colombiano, se han desarrollado iniciativas pedagógicas significativas orientadas a promover la inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención. Estas experiencias evidencian cómo el compromiso docente, la innovación metodológica y el diseño de estrategias personalizadas pueden transformar el proceso de aprendizaje, garantizando una educación más equitativa y significativa.

Una de estas experiencias tuvo lugar en la ciudad de Medellín, donde Robles y Reyes (2024) evaluaron el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en estudiantes con TDA a través del programa “entrena tu cerebro” (p. 17). La propuesta se enfocó en la implementación de talleres diseñados con base en los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), lo que permitió personalizar los contenidos según las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Participaron niños de grados tercero a quinto, quienes fueron acompañados durante una secuencia de ocho talleres que integraron recursos digitales y actividades lúdicas.

Cada sesión, con una duración de 90 minutos, abordó aspectos específicos del desarrollo cognitivo. Se promovieron habilidades como la atención sostenida, la concentración, la memoria, el razonamiento y la coordinación, mediante el uso de aplicaciones y juegos interactivos. Herramientas como “Train your Brain” y propuestas como “Descubriendo con Atención” o “Desarrollando el Razonamiento con Juegos Creativos” facilitaron la comprensión de contenidos y fortalecieron la motivación y el compromiso de los estudiantes. Esta experiencia permitió constatar que el uso intencionado de las TIC puede convertirse en un aliado para la inclusión, al generar entornos de aprendizaje más accesibles, dinámicos y centrados en las capacidades de cada niño (Robles y Reyes, 2024).

Por otra parte, Uchima (2021) llevó a cabo una propuesta pedagógica en el municipio de Quinchía, Risaralda, orientada a estudiantes de los grados sexto y séptimo del Instituto San Andrés. En este caso, el eje central fue el uso del ocio como estrategia didáctica transversal. La iniciativa partió del reconocimiento de que los

niños y jóvenes con TDA no solo requieren apoyo, sino también espacios donde puedan desplegar sus habilidades desde el disfrute, la creatividad y la motivación.

A través de actividades lúdicas vinculadas a diferentes áreas del conocimiento, se promovieron ejercicios de atención, participación activa en clase y adecuaciones curriculares que facilitaron la comprensión y el desarrollo académico. Esta propuesta, bien recibida por la comunidad educativa, contribuyó a afianzar procesos de enseñanza más incluyentes y coherentes con las necesidades reales del estudiantado. Además, reforzó el trabajo colaborativo entre docentes y favoreció un enfoque educativo que trasciende el diagnóstico clínico, valorando las potencialidades individuales como punto de partida para el aprendizaje (Uchima, 2021).

Ambas experiencias, desde sus particularidades geográficas y metodológicas, coinciden en resaltar la importancia de una educación adaptativa, centrada en el estudiante y comprometida con el ejercicio pleno del derecho a la inclusión, permitiendo que los estudiantes con TDA permanezcan en el sistema educativo y realmente aprendan, crezcan y se sientan parte activa de su comunidad escolar.

Ecuador

En Ecuador, las experiencias pedagógicas enfocadas en estudiantes con TDA han evidenciado avances significativos en el diseño de estrategias didácticas inclusivas, en especial aquellas que integran elementos neurodidácticos, lúdicos y tecnológicos como herramientas para potenciar el aprendizaje y la participación de esta población escolar.

Una de las propuestas destacadas fue desarrollada por Hodelín y Zúñiga (2024) en la Escuela Clemencia Granda Romero, con estudiantes de primer grado. En este caso, se diseñó una herramienta neurodidáctica compuesta por cinco actividades dos de ellas mediadas por tecnología con el objetivo de disminuir el déficit de atención y mejorar aspectos del desarrollo cognitivo, como la memoria, la atención, el lenguaje y la motricidad. La estrategia se centró en el uso de juegos

sensoriales y actividades lúdicas que promuevan la estimulación y la creatividad en los niños, fortaleciendo la planificación, la reflexión y la capacidad de autorregulación emocional, lo cual generó una mejora en el comportamiento y la disposición hacia el aprendizaje.

De forma complementaria, Rezavala (2023) implementó una estrategia metodológica de lectura en la Unidad Educativa Fiscal Manta, denominada “LIRAC”: Leer, Indagar, Resaltar, Analizar y Concluir con criterio. Esta herramienta, dirigida a estudiantes con TDA, combinó técnicas de estudio con actividades dinámicas, como juegos educativos, trabajo en grupos pequeños y ejercicios corporales, permitiendo canalizar la energía de los estudiantes y fomentar su implicación en clase. La propuesta facilitó la comprensión lectora en el área de lengua y literatura y se aplicó exitosamente en otras asignaturas y tipos de texto, como cómics o lecturas recreativas, ampliando su alcance pedagógico.

Desde una perspectiva más amplia, Sánchez, López y Vizcaíno (2024) destacaron el valor de los modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes, mediante herramientas neurodidácticas, las cuales promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y contribuye al bienestar emocional, al ofrecer experiencias de aprendizaje centradas en la motivación, el juego y la autorregulación.

Asimismo, la guía pedagógica elaborada por Solines (2013) para el Ministerio de Educación del Ecuador aporta una serie de orientaciones necesarias para avanzar en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con TDA. El documento recomienda adaptar el entorno escolar mediante el uso de materiales visuales, auditivos y prácticos; realizar evaluaciones diferenciadas; concretar los aprendizajes a través de objetos tangibles y familiares para los estudiantes; y promover el acceso a tecnologías educativas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta fortalece la necesidad de transformar las prácticas docentes y la estructura institucional para responder con pertinencia a la diversidad del aula.

Las experiencias recogidas en Ecuador coinciden en señalar que la inclusión de estudiantes con TDA no depende exclusivamente del diagnóstico o de la disponibilidad de recursos, sino de la capacidad del sistema educativo para ofrecer respuestas pedagógicas innovadoras y centradas en el potencial de cada niño. A través del juego, la tecnología, la neurodidáctica y el diseño universal para el aprendizaje, se abren caminos hacia una educación más equitativa, efectiva y humana.

Capítulo III.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA NORMA A LA REALIDAD

**En Colombia,
Ecuador
y Venezuela**



Imagen 4. Ubicación geográfica Colombia, Ecuador y Venezuela
Fuente: Bracho 2025

La inclusión educativa constituye un abordaje actual de políticas educativas a nivel mundial; y esta se define como la contestación a la diversidad desde vertientes positivas identificadas con la colaboración, beneficios y eliminación de barreras de todos los involucrados, brindando la oportunidad de logros académicos y sociales. El enfoque de derechos requiere de flexibilidad y ajustes, propios de la educación bajo el principio del respeto a la identidad de todas las personas.

La política socioeducativa se ha asentado globalmente. Y la inclusión como principio pedagógico consiste en aportar ideas para la complementación de los principios sociopolíticos de la educación debido a las directrices compartidas por organismos internacionales, aunque existan modelos teóricos distantes. Bajo esta aspiración se plantea una metodología cualitativa que estudia el discurso sobre la inclusión educativa y su interpretación, respaldada en lo considerado por organismos conservadores, encontrando posiciones encontradas en sus discursos. Asimismo, se utiliza el análisis social, técnico usualmente utilizado en educación comparada, para destacar las ideas que emergen de aquellos textos que construyen el debate.

La paridad de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, en su modelo de derechos desde la justicia social en el cual, los resultados aportan las soluciones a los aspectos por mejorar de acuerdo a las necesidades locales. Ha permitido demostrarlo; por ello, se destaca el análisis de los informes publicados que, en materia de inclusión educativa, detectando con ellos las afinidades y desacuerdos manifiestos. Como resultados, la cartografía social a través de sus técnicas en educación comparada; evidencian la selección de bibliografías que respaldan a discusión y su visión de entereza que considera la inclusión y su enfoque desde la justicia social. Igualmente, de la teoría de desarrollo económico y la teoría socio crítica, personalizan sus percepciones, al tiempo que, identifican las comunidades que intercambian las visiones en cuanto a la responsabilidad del Estado.

De ahí que el Sistema Educativo Incluyente SEI, establece que la evaluación se orienta hacia el desarrollo integral del estudiante, priorizando el aprendizaje significativo y la cimentación de los mismos. Lo que implica percibir que la evaluación no solo sirve para medir el rendimiento académico, sino también para reflexionar sobre aspectos emocionales, sociales y culturales, así como promover la inclusión. Este sistema se fundamenta en principios como la equidad, la diversidad y el respeto a la identidad cultural; busca eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación y promueve la inclusión de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad.

En términos de las limitantes establecen las normativas que hasta el momento se especula no han podido ser aplicadas por diferentes factores, ya que el objeto de la inclusión educativa, es cultivar actitudes de respeto hacia las diversidades y convertirlas en oportunidades de aprendizaje. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 destacan la importancia de la educación inclusiva para lograr un desarrollo equitativo, además, se destaca la importancia de la inversión

gubernamental y la promoción de investigaciones para desarrollar estrategias educativas inclusivas. Se requiere un enfoque integral que aborde no solo aspectos legales y políticos, sino también prácticas pedagógicas inclusivas y el desarrollo de capacidades del personal docente; en consecuencia, la implementación efectiva de políticas públicas pudiera mejorar significativamente la educación inclusiva en estos tres países, a través de un compromiso continuo y la participación activa de diversos actores sociales.

III.1 Marco Legal y Político

Inclusión Educativa (IE)

La senda hacia la inclusión educativa en la República Bolivariana de Venezuela, a lo largo de las últimas tres décadas, ha sido un complejo entramado donde la aspiración normativa se encuentra, a menudo, con una realidad multifacética, de ahí que desde la promulgación de la Constitución de 1999, que sentó bases progresistas para los derechos humanos y la educación, Venezuela ha procurado construir un marco legal que garantice el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones. Documentos como la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009 y la Ley para Personas con Discapacidad (2007), son pilares en este andamiaje, buscando asegurar una educación equitativa y de calidad; sin embargo, la implementación de estas normativas ha estado sujeta a las vicisitudes de un contexto sociopolítico dinámico, generando brechas entre lo establecido en la ley y su concreción en las aulas y comunidades. Esta divergencia no solo evidencia la distancia entre el ideal y la práctica, sino que también resalta la necesidad de una revisión crítica y constante de las políticas públicas y su efectiva aplicación.

A pesar de los avances normativos, la República Bolivariana de Venezuela presenta particularidades significativas en comparación con sus vecinos

suramericanos, Colombia y Ecuador, en lo que respecta a la inclusión educativa. Mientras que la legislación venezolana ha enfatizado la integración de personas con discapacidad y la educación bolivariana como un sistema inclusivo, persisten vacíos importantes, especialmente en la atención a la diversidad de género, cultural y socioeconómica con la profundidad que se observa en otras latitudes UNESCO, (2017). Por ejemplo, a diferencia de la política colombiana que ha evolucionado hacia un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con mayor énfasis en la flexibilidad curricular Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2017), en Venezuela a menudo se ha centrado en programas específicos.

Es de resaltar que la implementación en Venezuela, a menudo se ha centrado en programas específicos que, si bien son valiosos, no siempre abordan la diversidad de manera holística; en consecuencias las disparidades también se manifiestan en la asignación de recursos y la formación docente, elementos cruciales para la inclusión efectiva. La persistencia de un enfoque segregador en algunas instancias, a pesar de los preceptos inclusivos de la Ley Orgánica de Educación (LOE), subraya la necesidad de fortalecer la coherencia entre el espíritu de la ley y las prácticas pedagógicas cotidianas Palacios, (2015).

Es así como la estabilidad política y los cambios de gobierno han ejercido una influencia innegable en la trayectoria de la inclusión educativa en Venezuela. Se consolidación de la Revolución Bolivariana lo que trajo consigo un cambio de paradigma en la política social, priorizando la educación como un derecho fundamental y la inclusión como un principio rector. Esto se vio reflejado en la creación de misiones educativas como la Misión Sucre y la Misión Ribas, que buscaron expandir el acceso a la educación superior y básica para poblaciones tradicionalmente excluidas.

No obstante, la inestabilidad económica y política de los últimos años ha impactado negativamente la implementación de estas normativas y la continuidad de los programas, sumado a la disminución de la inversión en infraestructura escolar, la migración de docentes y la escasez de materiales educativos han generado nuevos

desafíos para la inclusión, dificultando la aplicación efectiva de los derechos consagrados en la ley Human Rights Watch, (2020). La revisión periódica de documentos oficiales como el Plan de la Patria ha intentado reafirmar el compromiso con la educación inclusiva, pero la brecha entre la aspiración política y la capacidad operativa del Estado se ha ampliado, revelando la fragilidad de los avances cuando no están sostenidos por un contexto de estabilidad y recursos adecuados.

La conceptualización de la inclusión en Venezuela, si bien ambiciosa en su retórica, ha presentado matices que la distinguen de los enfoques adoptados por Colombia y Ecuador; ya que mientras que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador (2011) y la política colombiana han puesto un énfasis considerable en la interculturalidad y la atención a poblaciones étnicas y rurales con un enfoque de derechos ampliado, la normativa venezolana, aunque reconoce la diversidad, ha tendido a priorizar la inclusión de personas con discapacidad y la universalización del acceso bajo un modelo de "educación liberadora" y "socialista" Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2009).

Esta orientación, si bien busca la equidad, a veces ha dejado en un segundo plano la especificidad de otras diversidades, como las de género, orientación sexual o las necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad, generando vacíos en la formulación de políticas y programas concretos para estas poblaciones. Ya que la falta de una reglamentación detallada en ciertas áreas o la ambigüedad en la asignación de responsabilidades entre niveles de gobierno y actores educativos, también contribuyen a la fragmentación de los esfuerzos inclusivos (Rodríguez & Pérez, 2018).

Las implicaciones prácticas de estas diferencias y vacíos legales son profundas, en el ámbito de la financiación, la falta de asignaciones presupuestarias específicas y sostenibles para la inclusión más allá de la discapacidad, limita la capacidad de las instituciones educativas para adaptar infraestructuras, adquirir materiales didácticos especializados o implementar tecnologías de apoyo. En cuanto a la formación docente, si bien existen esfuerzos por sensibilizar al profesorado, la ausencia de

programas de especialización robustos y continuos en pedagogías inclusivas para una gama amplia de diversidades, deja a muchos educadores sin las herramientas necesarias para responder eficazmente a las necesidades heterogéneas de sus estudiantes (García & López, 2019). Esto se traduce en una brecha entre el ideal normativo de una educación para todos y la realidad del aula, donde la diversidad a menudo es percibida como un desafío en lugar de una oportunidad para el enriquecimiento pedagógico.

En este mismo orden la fluctuación política en Venezuela ha tenido un impacto directo en la implementación de las normativas de inclusión, ya que los cambios frecuentes en las autoridades educativas y las prioridades de gobierno han generado discontinuidades en las políticas y programas, dificultando la consolidación de estrategias a largo plazo. Por ejemplo, iniciativas que en un momento pudieron mostrar promesas, como ciertos programas de formación docente o de dotación de recursos, han sido descontinuadas o debilitadas por la reasignación de fondos o la reorientación de las políticas (Silva, 2021).

En este contexto, la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales han asumido un rol crucial, a menudo supliendo las deficiencias estatales en la provisión de servicios y la defensa de los derechos de las poblaciones más vulnerables. Estas organizaciones, en un entorno de recursos limitados, han tenido que navegar un complejo entramado legal y político para mantener sus operaciones y abogar por una implementación más efectiva de las leyes existentes, convirtiéndose en actores esenciales en la resistencia y promoción de la inclusión educativa.

III.2. Venezuela: Desafíos y Barreras

de la Inclusión Educativa (IE)

La aspiración de una educación inclusiva, concebida como un derecho fundamental y un pilar de la equidad social, se ha enfrentado en la República Bolivariana de Venezuela, a lo largo de las últimas tres décadas, a una compleja red de desafíos y barreras que han obstaculizado su plena materialización, ya que, a pesar de los marcos legales progresistas, la realidad de los sistemas educativos venezolanos revela una persistente brecha entre la letra de la ley y la práctica cotidiana en las aulas. Estos obstáculos no son monolíticos; por el contrario, se manifiestan en múltiples dimensiones: desde las limitaciones estructurales y la escasez de recursos, hasta las barreras pedagógicas y las arraigadas actitudes socioculturales que, en conjunto, dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o con necesidades educativas especiales (González & Rojas, 2017). La magnitud de estos desafíos se ha visto exacerbada por el contexto sociopolítico y económico del país, convirtiendo la implementación de políticas inclusivas en una tarea de resiliencia y adaptación constante.

Entre los principales obstáculos que enfrentan los sistemas educativos venezolanos, destacan las barreras estructurales y la precaria asignación de recursos, donde la infraestructura escolar, en muchas regiones, presenta un deterioro significativo, careciendo de la accesibilidad necesaria para estudiantes con discapacidad física y de los espacios adecuados para el desarrollo de metodologías inclusivas. La escasez crónica de materiales didácticos especializados, tecnologías de apoyo y equipos multidisciplinarios (psicopedagogos, terapeutas del lenguaje), es una constante que limita la capacidad de respuesta de las escuelas a la diversidad de necesidades (Silva & Martínez, 2019). A esto se suma la alarmante migración de

docentes calificados y la dificultad para atraer y retener profesionales en zonas rurales o de difícil acceso, lo que impacta directamente la calidad y continuidad de la atención educativa, como secuela, estas carencias materiales y humanas, lejos de ser meros inconvenientes, constituyen impedimentos fundamentales que erosionan la base sobre la cual se podría edificar una educación genuinamente inclusiva.

La última década, en particular, se ha visto cómo estos desafíos estructurales se han agudizado, transformándose en barreras casi insuperables para la inclusión efectiva; la crisis económica y social ha provocado una disminución drástica de la inversión pública en educación, afectando la capacidad del Estado para mantener y expandir los servicios educativos. La interrupción del suministro de servicios básicos en las escuelas, la falta de transporte y la inseguridad, se suman a la lista de factores que impiden la asistencia regular y el bienestar de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de familias de bajos recursos (Human Rights Watch, 2020). En este escenario, la equidad en la distribución de los recursos se convierte en una quimera, profundizando las disparidades entre las instituciones educativas urbanas y rurales, y entre aquellas que cuentan con el apoyo de la comunidad o de organizaciones no gubernamentales, y las que operan en condiciones de extrema precariedad.

Más allá de las limitaciones materiales, las barreras pedagógicas y las actitudes socioculturales representan otro frente de desafíos para la inclusión educativa en Venezuela, la formación inicial y continua de los docentes, a menudo no preparan adecuadamente a los profesionales para abordar la diversidad en el aula, persistiendo un enfoque tradicional que privilegia la homogeneidad y dificulta la adaptación curricular y metodológica (Pérez & Castro, 2018). Donde la rigidez de los currículos nacionales, sumada a la falta de autonomía de los educadores para contextualizar los contenidos y aplicar estrategias diferenciadas, limita la capacidad de respuesta a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, las actitudes discriminatorias y los prejuicios hacia estudiantes con discapacidad, de minorías étnicas o con necesidades educativas especiales, aunque menos evidentes en el

discurso oficial, persisten en algunas comunidades educativas, generando estigmatización y exclusión silenciosa.

Las perspectivas de los investigadores en la última década han iluminado la magnitud y la naturaleza de estos desafíos con una claridad preocupante, de ahí que estudios como los de Vargas (2020) y Linares (2021) han documentado cómo la falta de formación especializada en diseño universal para el aprendizaje (DUA) y en estrategias de atención a la diversidad ha llevado a que muchos docentes se sientan abrumados e incapaces de atender eficazmente a todos sus estudiantes, recurriendo a prácticas de segregación o exclusión velada. La investigación también ha revelado que las barreras actitudinales, aunque difíciles de cuantificar, son profundamente arraigadas y se manifiestan en la falta de expectativas positivas hacia el potencial de los estudiantes diversos, lo que a su vez impacta negativamente su autoestima y rendimiento académico (Ramírez & Soto, 2019). Ya que la naturaleza sistémica de estos obstáculos, donde las deficiencias en la formación se entrelazan con la escasez de recursos y la rigidez curricular, crea un ciclo vicioso que perpetúa la exclusión.

En síntesis, la inclusión educativa en Venezuela, a pesar de su sólida base normativa, se encuentra en un punto crítico debido a la convergencia de desafíos estructurales, pedagógicos y socioculturales, exacerbados por el complejo contexto de nuestro país; donde la exploración de estos obstáculos, desde la insuficiencia de infraestructura y recursos hasta la necesidad imperante de una formación docente transformadora y un cambio de mentalidad en la sociedad, es fundamental para comprender la distancia entre la norma y la realidad. Las voces de los colegas investigadores resuenan en este panorama, ofreciendo una visión profunda de la magnitud y la interconexión de estas barreras, y subrayando la urgencia de acciones coordinadas y sostenidas para desmantelarlas y construir, finalmente, un sistema educativo verdaderamente equitativo y accesible para todos.

III.3. Éxitos y Lecciones de la Práctica

A pesar de los complejos desafíos estructurales y políticos que a menudo ensombrecen el panorama de la inclusión educativa en Suramérica, es imperativo reconocer y analizar las experiencias exitosas que, como faros, iluminan el camino hacia una educación más equitativa; donde estas iniciativas, que trascienden la mera enunciación normativa para arraigarse en la práctica pedagógica y comunitaria, demuestran que la inclusión no es una utopía inalcanzable, sino una construcción posible a través del compromiso, la innovación y la adaptación contextual. El éxito en este ámbito no se mide únicamente por el cumplimiento de indicadores cuantitativos, sino por la transformación cualitativa de los entornos de aprendizaje, la valoración de la diversidad como un activo y la garantía de que cada estudiante encuentre su lugar y desarrolle su máximo potencial; de ahí que la recopilación y el análisis de estos estudios de caso no solo ofrecen modelos replicables, sino que también inspiran a las comunidades educativas a persistir en la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos, incluso en los contextos más adversos.

En Colombia, la implementación del Decreto 1421 del 2017, que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, ha impulsado diversas iniciativas que ejemplifican este avance; de ahí que un estudio de caso documentado por Vargas y Pineda (2020) en instituciones educativas de Bogotá, reveló cómo la capacitación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la creación de redes de apoyo entre escuelas han facilitado la adaptación curricular y la participación activa de estudiantes con diversas necesidades. De igual forma en Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del 2011 ha servido de catalizador para el desarrollo de modelos educativos que integran la diversidad cultural y lingüística, especialmente en comunidades indígenas. Investigaciones de Almeida y Guamán (2018) han destacado la

efectividad de proyectos que promueven el bilingüismo y la pedagogía intercultural, donde la participación comunitaria y el respeto por los saberes ancestrales son pilares fundamentales para una inclusión genuina, trascendiendo el mero acceso para asegurar la pertinencia cultural del aprendizaje.

Aún en el complejo escenario venezolano, donde las limitaciones económicas y sociales han sido particularmente agudas, han emergido experiencias de resiliencia y compromiso con la inclusión; si bien a gran escala los desafíos persisten, iniciativas a nivel local, a menudo impulsadas por la sociedad civil o por colectivos docentes con una profunda vocación, han logrado mantener espacios de aprendizaje inclusivos. Por ejemplo, algunas escuelas comunitarias o centros de atención integral han implementado estrategias de apoyo psicosocial y pedagógico para niños y niñas con necesidades educativas especiales, adaptando recursos y metodologías en contextos de escasez Rojas & Salazar, 2021). Estas micro experiencias, aunque no siempre cuentan con el respaldo institucional masivo, demuestran la capacidad de adaptación y la creatividad de los actores educativos para generar soluciones en la adversidad, ofreciendo lecciones valiosas sobre la importancia de la agencia local y la colaboración entre familias y docentes para sostener la inclusión.

Las lecciones aprendidas de estas experiencias exitosas en Colombia, Ecuador y Venezuela son transversales y ofrecen una hoja de ruta para fortalecer la inclusión educativa en la región. En primer lugar, la formación docente especializada y continua emerge como un factor crítico. Bracho y Quero (2025) concluyen en su trabajo de grado que "la formación docente en este ámbito es esencial para garantizar una educación inclusiva y efectiva" , lo que subraya la necesidad de programas de formación continua para docentes en el manejo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), no basta con la sensibilización; es imperativa la capacitación en metodologías pedagógicas inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la evaluación diferenciada y el manejo de aulas heterogéneas (UNESCO, 2017).

En segundo lugar, la participación activa de las familias y la comunidad se revela como un pilar insustituible; ya que cuando las escuelas establecen alianzas genuinas con los padres, madres y cuidadores, y se integran en el tejido social local, se construyen redes de apoyo que fortalecen el proceso educativo y garantizan la continuidad de la inclusión más allá del aula (Booth & Ainscow, 2011). Finalmente, la flexibilidad curricular y la adaptación de los entornos de aprendizaje son esenciales para responder a la diversidad de necesidades, superando la rigidez de los modelos educativos tradicionales.

La replicabilidad y adaptabilidad de estas lecciones no implican una copia mecánica, sino una contextualización inteligente, de ahí que lo que funciona en una escuela urbana de Colombia puede necesitar ajustes significativos para ser efectivo en una comunidad rural de Ecuador o en una escuela con recursos limitados en Venezuela. Sin embargo, los principios subyacentes como: el compromiso docente, la colaboración comunitaria, la flexibilidad pedagógica y la visión de la diversidad como una fortaleza son universalmente aplicables. Investigadores como Echeita y Duk (2019) han enfatizado que la clave reside en la capacidad de los sistemas educativos para aprender de estas buenas prácticas, sistematizarlas y difundirlas, fomentando una cultura de mejora continua y de intercambio de conocimientos que trascienda las fronteras nacionales.

La recopilación y el análisis de los aportes de investigadores que han documentado y evaluado estas experiencias son fundamentales para consolidar el conocimiento y orientar futuras políticas, donde la investigación empírica proporciona la evidencia necesaria para identificar qué estrategias son realmente efectivas, bajo qué condiciones y con qué poblaciones. Sin embargo, es crucial que esta investigación no se limite a la academia, sino que se traduzca en herramientas y recursos accesibles para los profesionales de la educación, ya que la colaboración entre universidades, centros de investigación, ministerios de educación y organizaciones de la sociedad civil es vital para crear un ecosistema de conocimiento que alimente la práctica y la política pública, en última instancia, las experiencias exitosas, por localizadas que sean, son la prueba viviente de que la inclusión

educativa es un horizonte alcanzable, y su estudio sistemático es la brújula que nos guía de la norma a la realidad.

III. 4. Capacidades Docentes: Pilares de la Inclusión Educativa (IE).

La materialización de una educación genuinamente inclusiva, aquella que acoge la diversidad como un valor y garantiza el derecho a aprender de cada estudiante, descansa, en gran medida, sobre los hombros de sus mentores, ya que es en el aula, en la interacción diaria entre docentes y estudiantes, donde la normativa legal se transforma en práctica pedagógica o, lamentablemente, se diluye. En este sentido, la formación docente y el desarrollo de capacidades para la inclusión no son meros complementos curriculares, sino el eje central y la condición sine qua non para transitar de la norma a la realidad en países como Colombia, Ecuador y, particularmente, Venezuela; de ahí que a lo largo de las últimas tres décadas, a pesar de los esfuerzos por reformar los marcos legales, la brecha en la preparación de los maestros para atender la heterogeneidad de las aulas ha sido una constante, revelando una de las barreras más significativas para la consolidación de sistemas educativos equitativos y de calidad (Blanco, 2014).

Las necesidades de formación identificadas por los colegas investigadores y profesionales en el campo son amplias y urgentes, ya que no se trata únicamente de adquirir conocimientos teóricos sobre la inclusión, sino de desarrollar competencias pedagógicas que permitan a los docentes diseñar y aplicar estrategias diferenciadas, adaptar currículos, utilizar tecnologías de apoyo y gestionar aulas heterogéneas. Autores como Ainscow y Miles (2008) han insistido en la importancia de una formación que promueva el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde la co-enseñanza y la evaluación formativa, herramientas esenciales para responder a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. En el contexto venezolano, estudios

de Castro y Rojas (2018) han señalado la necesidad crítica de capacitar a los docentes en la identificación temprana de necesidades educativas especiales, en la elaboración de adaptaciones curriculares significativas y en el manejo de estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad, así como de aquellos afectados por situaciones de vulnerabilidad social, migración o desplazamiento.

El impacto de la falta de formación especializada en la calidad de la inclusión educativa es devastador, donde los docentes carecen de las herramientas y el conocimiento necesario, la inclusión puede reducirse a una mera integración física, donde los estudiantes diversos están presentes en el aula, pero no participan plenamente ni logran aprendizajes significativos. Esta situación puede generar frustración tanto en los estudiantes como en los educadores, perpetuando ciclos de exclusión velada y bajo rendimiento académico (García & López, 2019). La ausencia de una formación sólida también contribuye a la persistencia de actitudes y prácticas segregadoras, donde la diversidad es vista como un problema a resolver en lugar de una riqueza a potenciar, debilitando así el espíritu transformador que subyace a la verdadera educación inclusiva.

La insuficiencia de una formación docente especializada no solo afecta la práctica individual del maestro, sino que tiene un impacto sistémico que permea toda la estructura educativa, sumado a la falta de coherencia entre los planes de estudio de las universidades pedagógicas de educación y las demandas de la educación inclusiva en el terreno, genera profesionales poco preparados para los desafíos reales del aula diversa; esta desconexión se agrava con la escasez de programas de desarrollo profesional continuo que sean accesibles, pertinentes y sostenibles, especialmente en zonas rurales o de difícil acceso. Como resultado, las políticas de inclusión, por bien intencionadas que sean, encuentran un cuello de botella en su implementación, ya que el capital humano fundamental para llevarlas a cabo no posee las capacidades requeridas, esta realidad es particularmente palpable en Venezuela, donde la crisis ha mermado la capacidad institucional para ofrecer programas de formación de calidad y ha provocado la migración de muchos de los formadores más experimentados (Silva, 2021).

Las investigaciones de la última década han profundizado en cómo esta carencia formativa se manifiesta en el día a día escolar. Linares (2021) documentó en su estudio que muchos docentes venezolanos expresan sentirse "solos" y "sin recursos" para atender a estudiantes con discapacidad intelectual o trastornos del espectro autista, lo que a menudo lleva a la derivación a escuelas especiales o a la exclusión de facto del sistema regular. De manera similar, Ramírez y Soto (2019) encontraron que las actitudes negativas hacia la inclusión, aunque no siempre explícitas, se correlacionan directamente con la percepción de falta de preparación y apoyo, lo que subraya la necesidad de una formación que no solo aborde lo técnico y pedagógico, sino también lo actitudinal y emocional; estas perspectivas revelan que el problema va más allá de la "buena voluntad"; requiere una inversión estratégica y sostenida en el desarrollo profesional de los educadores.

En definitiva, la formación docente y el fortalecimiento de sus capacidades para la inclusión son pilares ineludibles para que la educación deje de ser una promesa normativa y se convierta en una realidad palpable en Colombia, Ecuador y Venezuela, ya que la identificación de las necesidades de formación, que abarcan desde metodologías pedagógicas innovadoras hasta el abordaje de la diversidad en sus múltiples expresiones, debe ser el punto de partida para el diseño de políticas públicas robustas y programas de desarrollo profesional. Sin una inversión decidida en el capital humano más valioso del sistema educativo, sus docentes, los esfuerzos por construir una sociedad más justa e inclusiva a través de la educación permanecerán como una aspiración lejana. Es imperativo que los gobiernos y las instituciones reconozcan que la calidad de la inclusión es directamente proporcional a la calidad de la formación de quienes la hacen posible en el día a día.

III.5. Familia y Comunidad:

Claves para la Inclusión Educativa (IE).

La inclusión educativa, en su concepción más profunda, trasciende los muros del aula y se erige como un proyecto colectivo que involucra a la totalidad de la sociedad, y es en este entramado, la participación activa y significativa de la familia y la comunidad emerge como un pilar insustituible, una fuerza motriz capaz de transformar la norma en una realidad palpable; ya que no se trata de una mera asistencia a reuniones escolares, sino de una corresponsabilidad genuina en el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad. Desde la perspectiva de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), el microsistema familiar y el exosistema comunitario ejercen una influencia determinante en la trayectoria educativa del individuo, configurando un ecosistema de apoyo que puede potenciar o limitar las posibilidades de una inclusión efectiva. Reconocer y fortalecer este tejido de relaciones es, por tanto, una estrategia fundamental para asegurar que la educación inclusiva no sea solo un ideal, sino una experiencia vivida y compartida.

La construcción de estas redes de apoyo, sin embargo, no está exenta de desafíos, particularmente en contextos tan complejos y diversos como los de Colombia, Ecuador y Venezuela. Las barreras socioeconómicas, la falta de información y sensibilización, y las brechas culturales pueden dificultar la participación de las familias, especialmente aquellas provenientes de entornos desfavorecidos o de minorías étnicas (Duk & Murillo, 2011), en Venezuela, la aguda crisis humanitaria y la masiva migración han fragmentado muchas estructuras familiares y comunitarias, imponiendo obstáculos adicionales a la cohesión y la capacidad de apoyo (Human Rights Watch, 2020). La falta de políticas públicas claras y sostenibles que promuevan la participación efectiva, así como la persistencia de una visión asistencialista por parte de algunas instituciones educativas, también

limitan el potencial transformador de estas alianzas. Superar estos desafíos implica un esfuerzo concertado para construir confianza, empoderar a las familias y diseñar mecanismos flexibles y culturalmente pertinentes para su involucramiento.

No obstante, en medio de estos desafíos, residen vastas oportunidades para la innovación y el fortalecimiento de la inclusión, aun cuando las escuelas logran establecer canales de comunicación efectivos y bidireccionales con las familias, se hace necesario crear un espacio para el intercambio de conocimientos y la co-construcción de estrategias pedagógicas que responden mejor a las necesidades individuales de los estudiantes. La comunidad, por su parte, puede ofrecer recursos materiales, humanos y culturales que enriquecen el entorno de aprendizaje, desde voluntarios hasta espacios para actividades extracurriculares o la preservación de saberes ancestrales (Booth & Ainscow, 2011). Iniciativas como las "escuelas de padres" en Colombia que promueven la formación en temas de inclusión, o los consejos educativos comunitarios en Ecuador que integran a líderes locales en la toma de decisiones, son ejemplos de cómo la participación puede trascender lo formal para convertirse en un motor de cambio y resiliencia en pro de la inclusión.

Desde mi perspectiva y otros investigadores en la última década han subrayado de manera contundente la importancia crucial de la participación familiar y comunitaria en los resultados educativos de los estudiantes, especialmente en el ámbito de la inclusión, donde estudios longitudinales han demostrado que un alto nivel de involucramiento parental se correlaciona positivamente con el rendimiento académico, la asistencia escolar, la reducción de problemas de conducta y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y adolescentes con y sin necesidades educativas especiales (Henderson & Mapp, 2002 citados por León y Fernández, 2017). Para el caso específico de la inclusión, la participación de las familias es vital para proporcionar información valiosa sobre las características, intereses y necesidades de sus hijos, lo que permite a los docentes diseñar intervenciones pedagógicas más pertinentes y personalizadas.

El impacto de esta participación se extiende más allá del rendimiento académico, ya que debemos sumar la colaboración entre la escuela y la familia logrando fortalecer la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, al percibir que su entorno más cercano valora y apoya su proceso educativo. Asimismo, la comunidad, al involucrarse activamente, puede generar un clima de aceptación y respeto hacia la diversidad, combatiendo prejuicios y estigmas que a menudo enfrentan los estudiantes incluidos UNESCO, (2017). Investigaciones en Ecuador, por ejemplo, han resaltado cómo la participación de líderes comunitarios y ancianos en las escuelas interculturales ha enriquecido el currículo y ha fomentado un mayor sentido de identidad cultural en los estudiantes indígenas, impactando positivamente su motivación y compromiso con el aprendizaje (Quishpe & Sánchez, 2019). En contraste, la ausencia de esta participación puede conducir a un aislamiento de la escuela, a la desmotivación de los estudiantes y a la perpetuación de un modelo educativo que no responde a las realidades y necesidades de su entorno.

Para recapitular, la participación de la familia y la comunidad no es un apéndice de la educación inclusiva, sino su corazón palpitante donde los desafíos para su construcción son reales y demandan un compromiso sostenido de todos los actores; sin embargo, las oportunidades que ofrece para la construcción de redes de apoyo robustas y resilientes son inmensas. Las evidencias investigativas son claras: un involucramiento activo y significativo de las familias y las comunidades tiene un impacto profundo y positivo en los resultados educativos, en el bienestar de los estudiantes y en la transformación cultural de las instituciones; para que la inclusión educativa deje de ser una aspiración y se convierta en una realidad en Colombia, Ecuador y Venezuela, es imperativo invertir en el fortalecimiento de estos lazos, reconociendo a las familias y a las comunidades como aliados estratégicos y co-constructores de un futuro educativo más equitativo y humano.

III.6. Apoyo y Recursos:

Sopportes de la Educación Inclusiva.

La promesa de la inclusión educativa, si bien arraigada en marcos legales progresistas y en el compromiso de docentes y comunidades, encuentra su verdadera prueba de fuego en la disponibilidad y equidad de los sistemas de apoyo y recursos, ya que estos elementos, a menudo relegados a un segundo plano en el debate público, constituyen la infraestructura silente que permite a la diversidad florecer en el aula. Desde el personal especializado hasta los materiales didácticos adaptados y las tecnologías de asistencia, la suficiencia y la distribución justa de estos soportes son determinantes para que la "norma" de la inclusión se traduzca en una "realidad" palpable para cada estudiante. En Colombia, Ecuador y Venezuela, la trayectoria de las últimas tres décadas ha revelado una constante lucha por garantizar que estos recursos no solo existan, sino que lleguen de manera efectiva a quienes más los necesitan, especialmente en las zonas más vulnerables y apartadas (UNESCO, 2008).

La evaluación de la equidad en la distribución de estos recursos entre zonas urbanas y rurales es un termómetro crucial de la verdadera vocación inclusiva de un sistema educativo. Ya que históricamente, las áreas rurales y las comunidades indígenas o afrodescendientes han enfrentado una desventaja significativa en el acceso a servicios educativos de calidad, y la inclusión no es la excepción. Mientras que en las grandes ciudades se pueden encontrar centros de apoyo especializados, personal psicopedagógico y, en cierta medida, tecnologías adaptadas, las escuelas en zonas rurales a menudo carecen de lo más básico: infraestructura accesible, materiales didácticos pertinentes y, crucialmente, docentes con formación específica en educación inclusiva UNESCO, (2017). Esta disparidad geográfica no solo perpetúa la exclusión de facto, sino que profundiza las brechas de aprendizaje y desarrollo entre los estudiantes, negando el principio de igualdad de oportunidades.

La escasez y la distribución inequitativa de los recursos se manifiestan en múltiples dimensiones, se observa una carencia de personal de apoyo (psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos) en las escuelas regulares, lo que sobrecarga a los docentes y limita la atención individualizada; donde los materiales didácticos, diseñados para la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades sensoriales o cognitivas, son escasos y, cuando existen, no siempre llegan a las escuelas rurales o a las instituciones con mayor población de estudiantes con discapacidad. La brecha tecnológica también es notoria; mientras que algunas escuelas urbanas pueden acceder a herramientas digitales que facilitan la inclusión, la conectividad y el equipamiento tecnológico son un lujo inalcanzable para la mayoría de las escuelas en zonas remotas, exacerbando la exclusión digital de estudiantes que podrían beneficiarse enormemente de estas herramientas (Silva & Martínez, 2019).

Los aportes de investigadores en la última década han sido fundamentales para diagnosticar la adecuación y suficiencia de estos sistemas de apoyo, revelando un panorama de esfuerzos fragmentados y carencias persistentes. En el caso de Colombia, si bien ha habido avances en la normativa para la asignación de recursos y personal de apoyo (Decreto 1421 de 2017), estudios de Vargas y Pineda (2020) han señalado que la implementación en el terreno aún enfrenta desafíos significativos en la cobertura y la calidad de los servicios, especialmente en regiones con alta dispersión poblacional o conflictos armados. En relación a Ecuador, la LOEI ha impulsado la creación de Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI), pero investigaciones como las de Almeida y Guamán (2018) sugieren que su capacidad de respuesta es limitada ante la magnitud de las necesidades, especialmente en el ámbito rural y en la atención a la diversidad cultural y lingüística.

En el caso venezolano, la situación ha sido particularmente crítica en la última década, donde la profunda crisis económica y social ha impactado severamente la disponibilidad de recursos y la capacidad del Estado, para sostener los sistemas de apoyo. Investigaciones de Rojas y Salazar (2021) han documentado la drástica

reducción en la dotación de materiales educativos, la falta de mantenimiento de infraestructuras y la escasez de personal especializado debido a la migración y la precariedad salarial; ha generado que muchas escuelas dependan de la iniciativa de docentes y comunidades, o del apoyo de organizaciones no gubernamentales, para suplir las carencias más básicas. La adecuación de los sistemas de apoyo, en este contexto, se ha visto comprometida, obligando a las instituciones a operar con mínimos, lo que inevitablemente repercute en la calidad de la atención inclusiva.

Por lo que es necesario resaltar que la disponibilidad equitativa y la suficiencia de los sistemas de apoyo y recursos son condiciones indispensables para que la inclusión educativa trascienda el plano normativo y se arraigue en la realidad de las aulas; minimizando la brecha entre zonas urbanas y rurales, la escasez de personal especializado, la falta de materiales didácticos adaptados y la limitada inversión en tecnología son barreras que persisten y los hallazgos de investigaciones, en la última década son un llamado de atención urgente a los gobiernos y a la sociedad para priorizar la inversión estratégica en estos elementos, ya que solo a través de un compromiso decidido con la dotación y distribución equitativa de recursos, se podría construir una educación verdaderamente inclusiva, capaz de responder a la diversidad y garantizar el derecho a aprender de cada niño, niña y adolescente en Suramérica.

III.7. Horizonte Inclusivo:

Retos y Recomendaciones para Políticas Públicas

La trayectoria de la inclusión educativa en Colombia, Ecuador y Venezuela, analizada en las últimas tres décadas, revela un camino marcado por avances normativos y persistentes desafíos en la práctica, de ahí y mirando hacia el futuro, el panorama no solo exige la superación de las barreras históricas, sino también la anticipación y respuesta a una nueva generación de desafíos emergentes que reconfiguran el escenario educativo. Estos nuevos obstáculos, a menudo

interconectados con fenómenos globales como la revolución tecnológica, el cambio climático, las crisis sanitarias y los movimientos migratorios masivos, demandan una visión prospectiva y una capacidad de adaptación sin precedentes por parte de los sistemas educativos; la inclusión, en este contexto dinámico, deja de ser una meta estática para convertirse en un proceso continuo de construcción y redefinición, donde la equidad y la pertinencia se erigen como principios rectores en un mundo en constante transformación UNESCO, (2020).

Entre los desafíos emergentes más apremiantes en la región suramericana, destaca la brecha digital y su impacto en la inclusión educativa, donde la acelerada digitalización de la educación, exacerbada por la pandemia de COVID-19, ha puesto de manifiesto la profunda desigualdad en el acceso a la conectividad, dispositivos y habilidades digitales, afectando desproporcionadamente a estudiantes en zonas rurales, de bajos ingresos o con discapacidad CEPAL, (2021). Esta brecha no solo limita el acceso al aprendizaje remoto e híbrido, sino que también restringe la participación en una sociedad cada vez más digitalizada, creando nuevas formas de exclusión; otro desafío crucial es la salud mental y el bienestar socioemocional de los estudiantes y docentes, impactados por las crisis económicas, la violencia y la incertidumbre, lo que demanda sistemas de apoyo psicosocial robustos y accesibles dentro y fuera de las escuelas UNICEF, (2022). Finalmente, la movilidad humana masiva, particularmente la diáspora venezolana, presenta un reto significativo para la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en los sistemas educativos de acogida, exigiendo políticas de reconocimiento de estudios, apoyo psicosocial y estrategias pedagógicas interculturales ACNUR, (2023).

Estos desafíos emergentes exigen un cambio de enfoque en la política educativa, que trascienda la mera provisión de acceso para centrarse en la calidad, la equidad y la relevancia del aprendizaje para todos; donde la inclusión ya no puede ser vista como un programa paralelo, sino como un principio transversal que impregna cada aspecto del sistema educativo: desde el diseño curricular hasta la formación docente, la infraestructura y la evaluación. La capacidad de los países para anticipar y responder a estas nuevas complejidades determinará si logran construir sistemas

educativos resilientes, capaces de garantizar que ningún estudiante se quede atrás en un futuro incierto, lo que implica una inversión estratégica, una voluntad política inquebrantable y una colaboración intersectorial que reconozca la educación inclusiva como un motor de desarrollo sostenible y cohesión social.

La formulación de recomendaciones concretas para los gobiernos, instituciones educativas y la sociedad civil es imperativa para transitar de la retórica a la acción y consolidar la inclusión educativa en la región; de ahí que para los gobiernos, la prioridad debe ser la inversión sostenible y equitativa en educación, asignando presupuestos específicos para la inclusión que garanticen la dotación de recursos, la adaptación de infraestructuras y la contratación de personal especializado, con especial atención a las zonas rurales y vulnerables UNESCO, (2017). Es crucial también fortalecer los sistemas de información y monitoreo para generar datos desagregados que permitan una toma de decisiones basada en evidencia, identificando brechas y evaluando el impacto de las políticas, aunado que se requiere de una coordinación interministerial efectiva que articule las políticas educativas con las de salud, protección social y desarrollo económico, reconociendo la naturaleza multidimensional de la inclusión.

Para las instituciones educativas, las recomendaciones se centran en la transformación de las prácticas pedagógicas y la cultura escolar, donde es fundamental el fortalecer la formación docente inicial y continua en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pedagogías diferenciadas, atención a la salud mental y uso inclusivo de tecnologías digitales Blanco, (2014). Se debe promover la flexibilidad curricular y la contextualización de los contenidos, permitiendo a los docentes adaptar el aprendizaje a las necesidades e intereses de cada estudiante, valorando sus saberes previos y su diversidad cultural. Asimismo, es vital fomentar una cultura escolar inclusiva que promueva el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad, combatiendo el estigma y la discriminación a través de programas de sensibilización y convivencia (Booth & Ainscow, 2011).

La sociedad civil desempeña un rol irremplazable en la promoción y defensa de la inclusión educativa, por lo que se sugiere que las organizaciones continúen su labor de incidencia política y monitoreo de la implementación de las leyes, actuando como voces críticas y propositivas ante los gobiernos. Es crucial también que sigan desarrollando iniciativas comunitarias y programas complementarios que llenen los vacíos dejados por el Estado, ofreciendo servicios de apoyo, formación y sensibilización a familias y comunidades (Duk & Murillo, 2011); donde la colaboración y articulación entre las organizaciones de la sociedad civil, las instituciones académicas y el sector privado permitan maximizar el impacto de sus acciones y generar sinergias que fortalezcan el movimiento por la inclusión en la región.

En el camino hacia una inclusión educativa plena en Colombia, Ecuador y Venezuela es un desafío complejo, pero no insuperable, requiere de una visión estratégica que antice los desafíos emergentes y una voluntad política inquebrantable para implementar recomendaciones concretas en todos los niveles del sistema. Al invertir en una educación que valore y atienda la diversidad, se construye no solo un sistema educativo más justo, sino también sociedades más equitativas, resilientes y cohesionadas, donde la transición "de la norma a la realidad" exige un compromiso colectivo, donde gobiernos, instituciones educativas y sociedad civil trabajen de la mano, reconociendo que la inclusión no es un lujo, sino un imperativo ético y una condición indispensable para el desarrollo humano sostenible en Suramérica.

Capítulo IV.

**LIBERTAD EN EL MOVIMIENTO:
INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA**

**Adapataciones
Curriculares**



Imagen 5. Todos en Movimiento

Fuente: Bracho (2025)

La educación es un bien para todos, un derecho esencial de las personas, un indicador básico de calidad de vida y factor de cohesión, equidad e igualdad de oportunidades, de inclusión social, si se fundamenta en el respeto a las diferencias de cada individuo, si evita la exclusión y pondera la condición de las personas por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas. Siendo así una lucha, “por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnaiz, 2003: p. 142).

El deporte es beneficioso para la salud de todas las personas, tanto niños como adultos esto incluye a las personas con necesidades especiales. El deporte dentro de la educación física de las instituciones educativas tiene el deber de atender e incluir a todos aquellos niños que tengan este tipo de condición, ya que este ayudaría significativamente a mejorar la calidad de su condición física y la salud emocional, esto incluiría el apoyo del docente para la integración junto a otros niños y así desenvolverse por medio de los juegos, actividades físicas y actividades recreativas.

IV.1. La Inclusión en la Educación Física

Se hace necesario conceptualizar la inclusión educativa (como se citó en Domínguez (2022), “es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (p.56). Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias.

Estudios de autores chilenos como Domínguez (2022), afirman que las Políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. De igual modo, las Prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos, evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen.

Todas las personas podemos aprender y desarrollarnos cuando existen condiciones favorables que propicien el aprendizaje; sin embargo, cada individuo aprende de manera diferente en ritmo y calidad. Esa diversidad humana es un hecho real, objetivo, innegable e ineludible. Es realmente certera la sentencia que afirma: “ser diferente es algo común, la diversidad es la norma”, por lo que se defiende con sólidos argumentos que nadie es “anormal” por ser diferente, ya que, en rigor, todos somos diferentes.

Estas ideas reafirman la necesidad de sistematizar las teorías que promueven, en la actualidad, los fundamentos de la inclusión educativa, lo que constituye el objetivo del presente ensayo; la revisión bibliográfica, el análisis, la síntesis y la generalización como métodos investigativos, permitieron la toma de posición de sus autores.



Imagen 6, Foto Docente Carrillo y estudiante. Actividad de coordinación y reacción por medio de imágenes usando la tecnología relacionándolo con los objetos didácticos

Fuente: (Carrillo, 2025)

<https://m.facebook.com/p/Educación-inclusiva-En-La-Educación-Física-100064027869956/>

Nota: Existe consentimiento informado del representante del infante, para uso de las imágenes para difusión para uso académico

La inclusión en la educación física para niños con necesidades especiales que presentan limitaciones físicas en sus miembros implica adaptar las actividades y el entorno para asegurar su participación plena y significativa. Esto no solo implica adaptaciones físicas, sino también fomentar un ambiente de aceptación y apoyo donde se valoren las habilidades individuales de cada estudiante.

La educación debe ser adaptada e inclusiva a cada estudiante, no todos logran adquirir el aprendizaje del mismo modo y como docentes debemos usar métodos y técnicas adecuadas para garantizar el aprendizaje de manera efectiva. La Educación Física es una disciplina pedagógica que utiliza el movimiento corporal para el desarrollo de actividades físicas y habilidades motrices. Promoviendo el desarrollo integral del ser humano de manera saludable, social, cognitiva y emocional.

El propósito principal de la (E.F) es desarrollar la salud física y mental a temprana edad, para crear conciencia sobre los beneficios y la importancia de tener una vida activa y evitar el sedentarismo en niños, niñas y jóvenes. De esta manera se concientizan valores y hábitos saludables en el entorno educativo y social.

La Educación Física adaptada es una rama de la (E.F) que se centra en la formación de personas con discapacidad, permitiéndole el desarrollo de habilidades físicas, motoras y sociales, mejorando su calidad de vida. Esta adaptación garantiza la integración social y beneficios individuales de niños, niñas y jóvenes permitiendo a todos participar y progresar, promoviendo la inclusión, la autoestima, valores y el desarrollo de habilidades específicas. La educación física adaptada es un componente esencial de la educación inclusiva, que busca proporcionar experiencias deportivas y físicas adecuadas para personas con discapacidades. Se enfoca en adaptar las actividades, reglas y entornos deportivos para asegurar la participación, recreación y el disfrute de todos los estudiantes, promoviendo el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social.

Inclusión Deportiva dentro de las Escuelas.

Mientras que el deporte adaptado se enfoca en la adaptación para personas con discapacidad, el deporte inclusivo busca la integración de todos en una misma actividad. La inclusión deportiva dentro de las escuelas se refiere a la práctica de integración de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, en las actividades deportivas. Esto implica adaptar las actividades, crear espacios seguros y fomentar una cultura de aceptación y respeto para asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de participar y beneficiarse del deporte.

La educación deportiva no es una técnica, no es método, más bien es una manera de concebir la sociedad y el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes dentro de las instituciones. Todas las actividades deportivas son ejecutadas tomando

en cuenta a todos los estudiantes esto incluyendo a los que tienen o sean discapacitados o con alguna condición especial, para que puedan participar y disfrutar juntos en un entorno seguro junto con la evaluación y observación del docente asegurándose de que haya el respeto necesario



Imagen 7. Foto Docente Carrillo y estudiante. Ejercicios de flexibilidad de movilidad de los miembros inferiores

Fuente: Carrillo, 2025.

https://www.tiktok.com/@emmanuelcarrillo2512?is_public=1&_r=1

Nota: Existe consentimiento informado del representante del infante, para uso de las imágenes para difusión académica

La inclusión deportiva en las escuelas es un componente fundamental de la educación inclusiva, que busca crear un entorno donde todos los estudiantes puedan aprender y crecer juntos, desarrollando su potencial al máximo. En relación a esta definición, se hace necesario remarcar que debe ser agradable para los niños y niñas que tienen estas condiciones especiales, ya que el deporte es beneficioso para su salud ayudando a la mejora tanto emocional, física y social, y que el sistema educativo y el profesorado de educación física deben saber utilizar dichas actividades para crear sus adaptaciones necesarias.

Además, es una mejora para la cohesión de los grupos ya que hay un compromiso por parte de los profesorados para mejoras en la educación física adaptada dentro de las escuelas rompiendo así las barreras y prejuicios sociales La

inclusión deportiva se refiere a la integración de todos los estudiantes sin exclusión alguna, para la participación de actividades físicas y deportivas con el fin de que el niño y niña puedan participar y a su vez desarrollen habilidades sociales y cognitivas, que le garanticen una mejor calidad de vida social, emocional e integral.

IV. 2. Estrategias Efectivas de Inclusión Deportiva



Imagen 8. Foto Docente Carrillo y estudiante: Actividad y ejercicios de movilidad articular de miembros superiores e inferiores

Fuente: Carrillo, 2025 <https://www.tiktok.com/emmanuelcarrillo2512?tZS-8ySvzidFKrq&r=1>

Nota: Existe consentimiento informado del representante del infante, para uso de las imágenes para difusión académica.

El deporte inclusivo es la que promueve la participación conjunta de personas con y sin discapacidad en la misma actividad deportiva, manteniendo el reglamento original con ajustes menores mientras que el deporte adaptado se refiere a la integración a la modificación de las disciplinas deportivas existentes para que las personas con discapacidad en los eventos que se realicen dentro de la educación física. Para esto conlleva a que el docente de educación física adapte o realice estrategias efectivas como lo son:

Un entorno accesible es la base para cualquier clase de educación física verdaderamente inclusiva. No se trata solo de tener rampas o pasamanos, sino de diseñar un espacio que permita el movimiento libre y seguro para todos. Para el investigador Domínguez (2022), "el entorno físico es un facilitador o una barrera para la participación" (p. s/f). En este sentido, es vital asegurarse de que las áreas de juego estén despejadas y que las infraestructuras de la escuela apoyen la movilidad de los estudiantes con necesidades especiales.

El apoyo individualizado es un pilar de la educación inclusiva. Como afirma la especialista en educación especial Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). "el apoyo individualizado es la clave para desbloquear el potencial de cada estudiante" (p. s/f). Esto puede manifestarse a través de asistencia física, instrucciones claras y personalizadas, o el uso de estrategias de comunicación que se adapten a las particularidades de cada alumno. Al enfocarse en las necesidades específicas, se les brinda la confianza y las herramientas necesarias para prosperar.

Centrarse en las habilidades individuales y no en las limitaciones es un cambio de mentalidad fundamental en la educación física inclusiva. Como indican Martínez. & Vives (2007). "la inclusión no se trata de hacer que los estudiantes sean iguales, sino de valorar sus diferencias y fortalezas" (p. 45). En lugar de destacar lo que un estudiante no puede hacer, el enfoque debe estar en lo que sí puede lograr y en cómo se pueden potenciar esas habilidades.

La participación social es un componente vital para la inclusión. Las clases de educación física son un espacio ideal para que los estudiantes interactúen, colaboren y desarrollen un sentido de pertenencia. En palabras del sociólogo Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), "la inclusión no es solo estar en la misma sala, sino sentirse parte del grupo" (p. s/f). Al crear actividades que promuevan la colaboración, se fomenta una comunidad donde cada individuo se siente valorado y conectado con sus compañeros.

La educación y sensibilización son esenciales para cultivar una cultura de inclusión duradera. Como sostiene la investigadora Domínguez (2022), "la inclusión empieza en la mente y el corazón de las personas" (p. s/f). Al sensibilizar a estudiantes, maestros y padres, se crea un entorno en el que la empatía y la aceptación se convierten en valores fundamentales. Este tipo de educación ayuda a derribar prejuicios y a construir un ambiente escolar más solidario.

La evaluación formativa juega un papel crucial en la educación física inclusiva. En lugar de centrarse únicamente en los resultados finales, esta metodología se enfoca en el progreso individual de cada estudiante. El educador Solís (2018) señala que "la evaluación debe ser una herramienta para el crecimiento, no un juicio de valor" (p. s/f). Al usar la evaluación para identificar fortalezas y áreas de mejora, los educadores pueden adaptar sus estrategias de enseñanza para apoyar mejor a cada alumno.

Beneficios de la Inclusión en la Educación Física

La adaptación de actividades es fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar plenamente. Como señala la educadora Asociación Española de Educación Física Adaptada (2020), "la inclusión en la educación física no es solo una cuestión de acceso, sino de participación significativa" (p. 78). Por ello, es crucial modificar las reglas, el equipamiento o la intensidad de las tareas para que todos los alumnos encuentren un desafío apropiado y, a la vez, se sientan parte del grupo.

La mejora de la salud física y mental es uno de los beneficios más importantes de la educación física inclusiva. La actividad física adaptada ayuda a desarrollar habilidades motoras, mejorar la coordinación y promover un estilo de vida saludable. Según la Asociación Española de Educación Física Adaptada (2020), la práctica de actividades físicas en entornos inclusivos contribuye a "la mejora de la condición física, el bienestar psicológico y la calidad de vida de las personas con discapacidad" (p. 5). De esta forma, se sientan las bases para una vida más activa y saludable.

El desarrollo de habilidades motoras es un pilar fundamental. Esta práctica se enfoca en mejorar destrezas como caminar, correr, lanzar y atrapar, adaptando los ejercicios a las necesidades individuales. Como señalan León Campos, Pelegrín Muñoz y León Zarceño (s/f) indican., el objetivo es "conseguir el máximo desarrollo de las habilidades motrices básicas" (p. 23) a través de un enfoque que respeta las capacidades únicas de cada estudiante. Esto permite un progreso significativo y personalizado en el desarrollo físico.

Además, la educación física inclusiva fomenta una mayor independencia física. Al adaptar las actividades, los niños con discapacidad pueden volverse más autónomos en sus rutinas diarias. Un estudio de León Campos, Pelegrín Muñoz y León Zarceño (s/f) subraya que la participación en deportes adaptados "otorga a la persona con discapacidad una mayor autonomía personal, ya que debe enfrentarse a situaciones nuevas por sí mismo" (p. 7). Esta autonomía genera confianza y les permite integrarse más plenamente en la vida escolar y comunitaria.

La inclusión en la educación física también genera un notable desarrollo cognitivo, social y emocional. Esta práctica puede fomentar la autoestima, la confianza en sí mismos, la amistad y el trabajo en equipo. León Campos, Pelegrín Muñoz y León Zarceño (s/f) indican que "la interacción social que se produce en la práctica deportiva... potencia el desarrollo de habilidades sociales" (p. 3). Estos aspectos son cruciales para el crecimiento personal y la integración social de todos los estudiantes.

Se ha demostrado que la inclusión puede mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico. La actividad física puede tener un impacto positivo en la cognición y el aprendizaje. Un informe de la UNESCO (2015) destaca que la educación física de calidad "puede mejorar el rendimiento académico y la concentración, y reducir el estrés" (p. 5). Esto demuestra que el movimiento no solo beneficia el cuerpo, sino que también estimula las funciones cerebrales esenciales para el éxito escolar.

La educación física inclusiva contribuye a crear una cultura escolar más inclusiva y respetuosa para todos. Al promover la diversidad y la participación equitativa, se fomenta un ambiente de aceptación. Al respecto, Muñoz (2020.) sostiene que la escuela, a través de la educación física, debe promover "valores de respeto, cooperación y solidaridad" (p. 15). Este enfoque sienta las bases para una convivencia escolar más armoniosa y solidaria.

Principios para una Educación Física Inclusiva

La participación activa es fundamental para que los estudiantes con limitaciones físicas se integren plenamente en las actividades. Como señalan Gómez et al. (2021), la inclusión se logra cuando "los estudiantes con discapacidades... participan plenamente en las actividades escolares" (p. 2302). Este principio destaca que la mera presencia en el aula no es suficiente; la participación significativa es lo que verdaderamente impulsa el desarrollo y el sentido de pertenencia de cada alumno. Por lo tanto, los docentes deben diseñar estrategias que permitan a todos los estudiantes involucrarse, aunque sea de forma adaptada.

La flexibilidad es otro pilar clave para el éxito de la educación física inclusiva. Los maestros deben ser creativos para adaptar las actividades a las necesidades individuales de cada estudiante. En su estudio, Chauca y Rosero (2021) enfatizan la necesidad de "flexibilidad, pluralidad organizativa, metodológica, [y] recursos variados" (p. 445) para responder a las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos. Esta adaptabilidad no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje para todo el grupo.

La colaboración entre maestros, padres y profesionales de la salud es un factor esencial para asegurar una inclusión efectiva. Como mencionan Gómez et al. (2021), un "enfoque colaborativo, donde maestros, administradores, padres y estudiantes trabajen juntos, puede mejorar significativamente los resultados educativos y sociales para los estudiantes con discapacidades" (p. 2302). Esta cooperación es vital para crear planes de educación individualizados que consideren las

necesidades específicas de cada estudiante y para brindar un apoyo coherente tanto en la escuela como en el hogar.

Contar con recursos y apoyo adecuados es crucial. La disponibilidad de equipos adaptados, materiales educativos y personal capacitado es determinante para el éxito de la inclusión. Diversas investigaciones señalan que la falta de recursos y la formación docente insuficiente son los principales obstáculos para una inclusión efectiva (Black-Hawkins, 2020; Hutzler, 2005). Por lo tanto, la inversión en recursos educativos adaptativos y la capacitación continua del personal docente son pasos esenciales para construir un entorno verdaderamente inclusivo.

IV. 3. Adaptación Curricular en Educación Física

Para Estudiantes con Atención Especial y Discapacidades.



Imagen 9. Foto Docente Carrillo y estudiante. Ejercicios de flexibilidad de miembros inferiores, Foto Docente Carrillo y estudiante

Fuente: Carrillo, 2025 <https://www.tiktok.com/emmanuelcarrillo2512?tZS-8ySyzidFKrq&r=1>

La adaptación curricular se refiere a las modificaciones y ajustes que se realizan en el currículo educativo para atender las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones buscan asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad y puedan participar de manera equitativa en el proceso de aprendizaje. Según la Google DeepMind y Google Research (2023) se sugiere desde Gemini.ai:

¿Qué implica la adaptación curricular?

La modificación de elementos del currículo es una práctica central en la adaptación, ya que puede afectar los objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación, así como las condiciones de acceso. Como señala Torres (2020), "la flexibilidad curricular es un requisito fundamental para garantizar que el sistema educativo se adapte a las necesidades de cada estudiante" (p. 5). Esta flexibilidad es lo que permite que la educación sea un traje a medida y no una talla única, asegurando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea relevante y accesible para todos.

La adaptación curricular también se enfoca en la atención a la diversidad, buscando responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto implica considerar sus ritmos, estilos de aprendizaje y habilidades individuales. Un informe de la Fundación ONCE (2019) destaca que "la atención a la diversidad implica la personalización de la enseñanza, reconociendo que cada alumno aprende de una manera única" (p. 7). Esta personalización es un principio fundamental para una educación de calidad que valora y respeta las diferencias.

La adaptación curricular es una estrategia clave para la inclusión educativa, ya que garantiza que todos los alumnos puedan participar de manera significativa en el proceso educativo. Según la UNESCO (2018), la inclusión es un "proceso que busca responder a la diversidad de todos los estudiantes, promoviendo la

participación y el aprendizaje de todos" (p. 25). Las adaptaciones curriculares son, por lo tanto, las herramientas que convierten la teoría de la inclusión en una práctica real y efectiva en el aula.

La colaboración entre diversos actores educativos es crucial para una implementación exitosa. Implica la participación de docentes, especialistas, padres y directivos. Como afirman Blanco y Pérez (2021), "la colaboración entre la familia y la escuela es un pilar fundamental para el éxito de las adaptaciones curriculares, ya que permite una visión integral del estudiante" (p. 15). Este trabajo en equipo asegura que el apoyo al alumno sea coherente y completo, maximizando las posibilidades de un desarrollo exitoso.

Tipos de adaptaciones curriculares

Las adaptaciones no significativas son ajustes en la metodología, materiales o evaluación que no modifican los objetivos o contenidos esenciales del currículo. Este tipo de adaptaciones son las más comunes y buscan hacer el aprendizaje más accesible para todos los estudiantes. Como explica Muñoz (2020), estas adaptaciones son "ajustes de la programación que se realizan para responder a las diferencias individuales de los estudiantes, sin alterar sustancialmente el currículo oficial" (p. 2). Su objetivo es proporcionar apoyo sin modificar el núcleo del plan de estudios.

Por otro lado, las adaptaciones significativas implican modificaciones más profundas, como cambios en los objetivos, contenidos o criterios de evaluación, y suelen dirigirse a estudiantes con necesidades educativas especiales más complejas. Un documento del Ministerio de Educación de Chile (2018) describe estas adaptaciones como "modificaciones al currículum que se realizan para atender las necesidades específicas de los estudiantes, eliminando o modificando objetivos y contenidos" (p. 15). Estas adaptaciones son necesarias cuando las diferencias individuales requieren un enfoque más personalizado para el éxito educativo.

Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) se diseñan específicamente para un alumno en particular, considerando sus características y necesidades únicas. Estas se construyen a partir de las adaptaciones no significativas y significativas. Según el Ministerio de Educación de España (2018), un plan de ACI "es un instrumento de planificación y seguimiento del proceso educativo de un estudiante con necesidades educativas especiales" (p. 25). Este enfoque individualizado es crucial para asegurar que cada estudiante reciba el apoyo exacto que necesita para alcanzar su máximo potencial.

Las adaptaciones de acceso se refieren a modificaciones en el entorno físico o en los materiales para facilitar el acceso al currículo a estudiantes con discapacidades. Esto puede incluir rampas, pasamanos o materiales en formatos accesibles. Un informe de la UNESCO (2015) destaca que "la accesibilidad física y tecnológica es un requisito previo para la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la educación" (p. 6). Estas adaptaciones eliminan barreras y garantizan que el entorno de aprendizaje sea equitativo para todos.

Ejemplos de adaptaciones curriculares

Las adaptaciones metodológicas son esenciales para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder al currículo de manera significativa. Utilizar diversas estrategias de enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo cooperativo, permite atender las distintas formas de aprendizaje. Según Gómez et al. (2021), la inclusión requiere que los docentes "sean capaces de adaptar sus metodologías de enseñanza, para que todos los estudiantes, sin distinción de sus necesidades, puedan participar de manera activa y significativa en el proceso educativo" (p. 23). La flexibilidad metodológica es, por tanto, un pilar para un entorno de aprendizaje equitativo.

Las adaptaciones de materiales son un complemento fundamental de las estrategias metodológicas. Emplear materiales adaptados, como libros con letra más

grande, textos simplificados o recursos multimedia, facilita la comprensión y la participación. Un estudio de la UNESCO (2017) resalta que "la creación y adaptación de materiales didácticos accesibles son cruciales para el desarrollo de una educación inclusiva" (p. 15). Esto asegura que la información llegue a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades sensoriales o cognitivas.

Las adaptaciones de evaluación son cruciales para medir el progreso de manera justa. Utilizar diferentes instrumentos de evaluación, como pruebas orales, trabajos prácticos o proyectos, permite valorar las habilidades de cada estudiante de forma integral. Como señala Blanco (2018), "la evaluación debe ser un proceso continuo, formativo y flexible, que se adapte a las características de cada estudiante" (p. 2). Esto aleja la evaluación de ser un simple examen de memorización y la convierte en una herramienta para el crecimiento personal.

Las adaptaciones de tiempo son una medida simple, pero efectiva. Otorgar más tiempo para la realización de tareas o exámenes puede reducir la ansiedad y permitir que los estudiantes demuestren su conocimiento plenamente. Un informe de la Fundación ONCE (2019) indica que "las adaptaciones de tiempo en las evaluaciones son un recurso fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades" (p. 7). Esta medida reconoce que el ritmo de aprendizaje y ejecución no es el mismo para todos, y que cada persona debe tener la oportunidad de mostrar su potencial sin presiones innecesarias.

Importancia de la adaptación curricular

La inclusión, a través de la educación física, mejora el aprendizaje al permitir que los estudiantes con necesidades educativas especiales accedan al currículo de manera más efectiva. Como señalan Marín et al. (2020), la inclusión es un proceso que busca "la participación de todos los estudiantes, con o sin discapacidad, en las diferentes actividades académicas" (p. 2). Esta aproximación pedagógica no solo adapta el contenido para hacerlo accesible, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje para todos, promoviendo una comprensión más profunda y una participación más significativa.

Además, la inclusión fomenta un ambiente educativo más equitativo y respetuoso de la diversidad. Al integrar a todos los estudiantes en las mismas actividades, se promueve una cultura escolar que valora las diferencias. Según Gómez et al. (2021), la inclusión en la educación física contribuye a la "construcción de una cultura escolar donde la diversidad es valorada como una fuente de riqueza y aprendizaje para todos" (p. 425). Esto ayuda a derribar barreras sociales y a formar individuos más empáticos y respetuosos.

La inclusión promueve el éxito educativo al aumentar las posibilidades de que los estudiantes alcancen sus metas y desarrollen su máximo potencial. Un estudio de Solís (2018) sobre el rendimiento académico de estudiantes con discapacidad intelectual en contextos inclusivos muestra que "la inclusión educativa... permite al alumnado tener mejores oportunidades para lograr el éxito educativo" (p. 10). Este enfoque pedagógico demuestra que, al brindar las herramientas y el apoyo necesarios, todos los estudiantes pueden alcanzar sus objetivos académicos y personales, preparándolos para un futuro más prometedor.

La adaptación curricular es una herramienta fundamental para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, permitiendo que cada uno pueda aprender y desarrollarse a su propio ritmo y de acuerdo a sus necesidades.

IV.3. Herramientas Adaptadas

niños y niñas con condiciones especiales



Imagen 10. Actividad Sensorial viso motriz. Son actividades de coordinación donde el estudiante realiza movimientos óculo-manual ejecutando el movimiento según lo observado.

Fuente: Carrillo, 2025

https://www.tiktok.com/emmanuelcarrillo2512?tZS-8ySyzidFKrq&_r=1

En educación física, las herramientas adaptadas para niños con condiciones especiales incluyen materiales y actividades que se ajustan a sus necesidades individuales, permitiéndoles participar de forma segura y efectiva. Estas adaptaciones pueden abarcar desde modificaciones en el equipamiento hasta la adaptación de las reglas de los juegos, incluyendo opciones como balones adaptados, sillas de ruedas deportivas y juegos sensoriales.

Herramientas Adaptadas

La utilización de balones adaptados es una estrategia efectiva para fomentar la participación. Balones más blandos, de diferentes tamaños y pesos, o con texturas especiales facilitan su agarre y manipulación. Según el Ministerio de Educación de Perú (2020), el uso de "materiales adaptados como balones sonoros o con texturas especiales, que estimulen diferentes sentidos" (p. 25) promueve la integración de estudiantes con diversas discapacidades. Estas herramientas permiten que todos los alumnos experimenten el deporte de manera segura y divertida.

Para niños con movilidad reducida, las sillas de ruedas deportivas son esenciales. Estas sillas están diseñadas para actividades físicas específicas, ofreciendo mayor maniobrabilidad y estabilidad. Como señala la UNESCO (2020), este tipo de equipamiento permite a los estudiantes "participar en actividades deportivas y recreativas con el mismo grado de emoción y desafío que sus compañeros" (p. 15). De esta forma, se eliminan barreras físicas y se garantiza la equidad en el acceso al deporte.

La instalación de rampas y plataformas es crucial para superar obstáculos y garantizar un entorno accesible. Estos elementos facilitan la movilidad en el campo de juego. El Consejo de la Unión Europea (2019) destaca que la accesibilidad de las instalaciones deportivas es fundamental para "garantizar la participación de las personas con discapacidad en actividades deportivas y físicas" (p. 8). Crear un entorno físico inclusivo es el primer paso para una educación física sin barreras.

La integración de materiales sensoriales en las actividades enriquece la experiencia de aprendizaje. Elementos como telas con diferentes texturas, música y objetos que estimulen los sentidos son valiosos. Un documento del Arrieta et al. (2020) afirman menciona que el uso de "materiales que estimulen los sentidos del tacto, la vista y el oído, como balones de diferentes texturas o música con ritmos variados" (p. 34) es una estrategia clave en la educación física inclusiva. Estas herramientas no solo facilitan la participación, sino que también hacen el aprendizaje más interesante y multisensorial.

Modificar las reglas de los juegos y dinámicas adaptadas es vital para que sean inclusivos. Se pueden crear juegos nuevos que se ajusten a las habilidades de cada niño. Arrieta et al. (2020) afirman que "la adaptación de juegos tradicionales, permitiendo la participación de todos los niños, es una estrategia fundamental para el desarrollo de la inclusión en la educación física" (p. 5). Esta flexibilidad en las reglas promueve un ambiente de juego cooperativo y respetuoso.

El uso de apoyo visual también es de gran utilidad. Imágenes o pictogramas ayudan a comprender las instrucciones y los movimientos, especialmente para estudiantes con dificultades de comunicación o de comprensión. La publicación de la UNESCO (2009) sobre educación inclusiva destaca el uso de "sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, como pictogramas y gestos, para facilitar la comprensión de las normas y actividades" (p. 42). Esto asegura que todos los alumnos puedan seguir las indicaciones y participar con confianza.

El equipamiento de apoyo, como barras, colchonetas y bancos, es esencial para ofrecer seguridad y estabilidad durante las actividades. Estos elementos previenen lesiones y proporcionan la confianza necesaria para que los estudiantes exploren sus capacidades. Un manual de educación física adaptada (Ministerio de Educación, 2021) subraya que "el uso de equipamiento de apoyo, como barras, colchonetas y bancos, es crucial para garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes durante las actividades" (p. 10). La seguridad es un prerequisito para una participación exitosa.

Las actividades de fortalecimiento muscular, como el yoga adaptado o los ejercicios con bandas de resistencia, son valiosas para mejorar la fuerza y la movilidad. La revista Burhaein., Phytanza., & Lourenço (2022) destaca que el uso de "bandas elásticas y pelotas de estabilidad... permiten adaptar los ejercicios a las diferentes capacidades físicas, potenciando la fuerza y la coordinación" (p. 12). Estas actividades personalizadas no solo mejoran las habilidades físicas, sino que también contribuyen a la salud y el bienestar a largo plazo de los estudiantes.

Consideraciones Importantes

La evaluación individual es un paso fundamental para adaptar materiales y actividades de manera efectiva. Antes de comenzar, es necesario evaluar las necesidades específicas de cada niño. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2018), un programa de Educación Física Inclusiva debe empezar con una "evaluación de las características, necesidades, potencialidades y expectativas del alumnado" (p. 25). Este diagnóstico inicial permite a los educadores

diseñar intervenciones personalizadas que realmente apoyen el desarrollo de cada estudiante.

Otra práctica esencial es la adaptación de reglas. Modificar las normas de los juegos para que sean más inclusivas permite la participación de todos. Como afirman Meca y Marín (2020), la adaptación de las reglas es crucial para "eliminar las barreras que impiden la participación de los alumnos con discapacidad en las clases de educación física" (p. 5). Al hacer que los juegos sean más flexibles, se fomenta un ambiente de equidad y se asegura que nadie quede excluido.

Es vital asegurar un entorno de juego seguro y accesible para todos los niños. Un entorno que previene riesgos y facilita la movilidad es indispensable para una educación física inclusiva. La UNESCO (2015) subraya que "la seguridad y la accesibilidad deben garantizarse en todos los espacios destinados a la actividad física y el deporte" (p. 6). Esto incluye desde la eliminación de obstáculos hasta la adecuación de superficies y equipamiento, creando un espacio donde todos los estudiantes pueden moverse y participar sin peligro.

Contar con profesionales cualificados es un factor determinante para el éxito de la inclusión. Los profesores de educación física deben estar capacitados en educación inclusiva y deporte adaptado. En una investigación de Arribas y Ríos Hernández (2020), se destaca que la formación del profesorado en "estrategias de enseñanza adaptadas y conocimiento de las diferentes discapacidades" (p. 1) es clave para implementar programas de educación física inclusiva de manera exitosa. Un docente bien preparado puede marcar una gran diferencia en la experiencia educativa de los estudiantes.

La adaptación de las herramientas y actividades en educación física no solo permite la participación de niños con condiciones especiales, sino que también fomenta la inclusión, la autonomía y el desarrollo integral de todos los niños.

IV.3 Actividades y Juegos Adaptados

para los niños y niñas con condiciones especiales



Imagen 11. Rogelio Torres Atleta Nacional en las disciplinas del voleibol adaptado. Juegos Paradeportivos Nacionales de Oriente 2024

Fuente: imágenes públicas

https://www.tiktok.com/emmanuelcarrillo2512?tZS-8ySyzidFKrq&_r=1

Actividades adaptadas

La natación es una actividad muy beneficiosa para niños con discapacidad física, ya que el agua facilita el movimiento y reduce el impacto en las articulaciones. Según estudios de la Galo (2023), el medio acuático es "ideal para el desarrollo de las capacidades físicas de los niños con diversidad funcional" (p. 2) debido a la flotabilidad y a la reducción del peso corporal, lo que permite un movimiento más libre y seguro. Esto hace de la natación una herramienta valiosa para mejorar la fuerza y la coordinación sin riesgo de lesiones.

El ciclismo adaptado es otra excelente opción, utilizando bicicletas con pedales adaptados o con asistencia eléctrica para facilitar el pedaleo. La Federación Española de Ciclismo (2021) promueve el uso de triciclos, tandem y handbikes, que "permiten que personas con diferentes tipos de discapacidad puedan disfrutar de los beneficios del ciclismo" (p. 5). Estas adaptaciones abren la posibilidad de participar

en actividades al aire libre y de experimentar la libertad del movimiento, mejorando la resistencia cardiovascular y la coordinación.

Los deportes en silla de ruedas, como el baloncesto, el tenis o la esgrima, son ejemplos claros de inclusión que promueven el espíritu competitivo y el trabajo en equipo. En su guía sobre deportes adaptados, el Consejo Superior de Deportes (2019) destaca que estos deportes "fomentan la autonomía, el compañerismo y la superación personal" (p. 10). A través de la práctica de estos deportes, los niños aprenden a interactuar con sus compañeros, a desarrollar estrategias y a fortalecer su confianza.

El atletismo adaptado también ofrece múltiples oportunidades, con carreras con obstáculos adaptados, lanzamiento de peso o salto de longitud. La Federación Internacional de Atletismo Paralímpico (2022) señala que las adaptaciones en este deporte "garantizan que los atletas con diferentes tipos de discapacidad puedan competir en igualdad de condiciones" (p. 3). Esto no solo permite la participación, sino que también valida el esfuerzo y el talento de los atletas, sin importar sus limitaciones físicas.

Los juegos y actividades recreativas adaptadas, como juegos de mesa, manualidades o actividades que fomenten la creatividad, son un complemento importante. Un documento del Ministerio de Educación del Ecuador (2024) subraya que "las actividades lúdicas adaptadas son un espacio de socialización e integración, donde los niños aprenden a cooperar, a respetar las reglas y a disfrutar del juego en un ambiente inclusivo" (p. 7). Estos juegos no solo desarrollan habilidades cognitivas, sino que también fortalecen los lazos sociales y emocionales.

El senderismo adaptado permite que personas con movilidad reducida exploren la naturaleza a través de rutas accesibles. La Guía de Senderismo Inclusivo de la Fundación ONCE (2019) describe que las rutas adaptadas "están diseñadas para ser accesibles, utilizando sillas de ruedas adaptadas o andadores, y permiten a las personas con discapacidad disfrutar de los beneficios de la naturaleza" (p. 4).

Esta actividad fomenta la conexión con el entorno natural, la salud física y el bienestar emocional, demostrando que la aventura y la exploración son para todos.

En la atención a niños y niñas con condiciones especiales, los juegos adaptados son herramientas fundamentales para fomentar su desarrollo integral. Estos juegos se diseñan para ser inclusivos, considerando las diversas necesidades y capacidades de cada niño, y promoviendo la participación, el aprendizaje y la diversión.

Adaptaciones en juegos para niños con discapacidad física

Los juegos de precisión, como el lanzamiento de aros o el derribo de objetos, son actividades fácilmente adaptables para niños en sillas de ruedas. Como señalan Meca y Marín (2020), la adaptación de los juegos permite "eliminar las barreras que impiden la participación de los alumnos con discapacidad en las clases de educación física" (p. 5). Estas dinámicas promueven la coordinación ojo-mano y la concentración, garantizando que todos los estudiantes puedan disfrutar del desafío.

Para trabajar la memoria, se pueden utilizar juegos que empleen estímulos visuales, auditivos y espaciales. La UNESCO (2009) recomienda el uso de "sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, como pictogramas y gestos" (p. 42) en este tipo de actividades. La música, los juegos de cartas con símbolos grandes y las secuencias de movimientos son herramientas que no solo ejercitan la memoria, sino que también estimulan los diferentes sentidos para un aprendizaje más completo.

Los juegos sensoriales son ideales para mejorar la comprensión cognitiva, la socialización y la creatividad. A través de actividades con texturas, sonidos o elementos visuales, se estimula la exploración y el descubrimiento. Un documento del Ullaguari Flores (2018) menciona el uso de "materiales que estimulen los sentidos del tacto, la vista y el oído, como balones de diferentes texturas o música con ritmos variados" (p. 34) como estrategia clave para la inclusión.

Las actividades de movimiento adaptadas, como los circuitos con obstáculos o los juegos con pelotas grandes, deben diseñarse considerando las limitaciones físicas de cada niño. Un estudio de Lafuente Fernández, Díaz-Tejerina, Uría-Valle, & Fernández-Río (2024) destaca que "la adaptación de juegos tradicionales, permitiendo la participación de todos los niños, es una estrategia fundamental para el desarrollo de la inclusión en la educación física" (p. 5). Esta flexibilidad en el diseño de las actividades permite que cada estudiante encuentre una forma de participar de manera segura y efectiva.

Muchos juegos de mesa y cartas se pueden adaptar para niños con discapacidad física, utilizando tableros más grandes o adaptando las reglas. Un manual de la Fundación ONCE (2019) enfatiza la importancia de adaptar "los materiales y las reglas para que sean accesibles a todos" (p. 10). Estas adaptaciones garantizan que los juegos de mesa, que son valiosos para el desarrollo del pensamiento estratégico y la interacción social, sean una opción viable para todos los estudiantes.

Adaptaciones en juegos para niños con discapacidad visual

Los juegos con sonido son una excelente herramienta para involucrar a estudiantes con discapacidad visual o que se benefician de estímulos auditivos. Pelotas sonoras, sonidos de animales o instrumentos musicales pueden ser utilizados en juegos de búsqueda o persecución. Como señala la UNESCO (2015), la adaptación de materiales para la educación física inclusiva debe considerar "equipos multisensoriales que permitan a las personas con discapacidad visual participar activamente en juegos y deportes" (p. 15). Estas actividades no solo promueven la participación, sino que también desarrollan la audición y la orientación espacial de los niños.

Los juegos táctiles, por su parte, son ideales para estimular el sentido del tacto y mejorar la comprensión cognitiva. Utilizar diferentes texturas, objetos con relieves o juegos de modelado son ejemplos de actividades que enriquecen la experiencia sensorial. Un informe del Muñoz (2020) sugiere el uso de "materiales con diferentes texturas, como telas, esponjas o pelotas de goma, para juegos de reconocimiento y exploración" (p. 34). Estas dinámicas fomentan la creatividad y la exploración, lo que es vital para el desarrollo integral de los estudiantes.

Imagen 12. Foto Docente Carrillo y Estudiantes. Disciplinas adaptadas. Trabajo en equipo. Actividad: levantarse en pareja sin el uso de una pierna. Nota: Existe consentimiento



informado de los representantes del infante, para uso de las imágenes para difusión para uso académico.

Fuente: Carrillo, 2025

Además, los juegos tradicionales pueden adaptarse para ser inclusivos. Juegos como "el escondite" o "la gallinita ciega" se pueden modificar con cambios en las reglas o con la ayuda de elementos sonoros. Burhaein, Phytanza, & Lourenço (2025) destaca que "la adaptación de juegos tradicionales, permitiendo la participación de todos los niños, es una estrategia fundamental para el desarrollo de la inclusión en la educación física" (p. 5). Al modificar estos juegos, los maestros demuestran creatividad y flexibilidad, creando un ambiente donde todos los niños pueden disfrutar de las mismas actividades, sin importar sus capacidades.

Adaptaciones en juegos para niños con discapacidad intelectual

Los juegos de exploración son una herramienta poderosa para estimular la curiosidad y la creatividad en los estudiantes. Utilizando texturas, objetos que producen sonidos o juegos con luces, se fomenta una participación activa y sensorial. Según la Fajardo Pinillos y Salgado Anichiarico (2018) "el uso de materiales multisensoriales en el aula facilita la exploración y el aprendizaje de estudiantes con diversas capacidades" (p. 42). Estas actividades permiten a los niños interactuar con su entorno de una forma que se ajusta a sus necesidades y habilidades, promoviendo el descubrimiento personal.

Los juegos de roles, adaptados con personajes y situaciones familiares, pueden ser especialmente beneficiosos para los niños con discapacidad intelectual. Este tipo de dinámicas favorece la interacción social y la comprensión de situaciones cotidianas. Save The Children. (2018) subraya que "los juegos de simulación o rol son una herramienta pedagógica valiosa para el desarrollo de habilidades sociales y la empatía" (p. 34). Al practicar escenarios de la vida real en un entorno seguro, los estudiantes pueden aprender a relacionarse mejor con sus compañeros y a manejar diferentes emociones.

Para desarrollar habilidades motoras y cognitivas, los juegos de construcción son una opción ideal. Se puede fomentar el uso de bloques o rompecabezas adaptados para que todos los niños puedan participar. Un estudio de la Fundación ONCE (2019) destaca que "la manipulación de objetos de construcción con tamaños y texturas adaptadas mejora la motricidad fina y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con discapacidad" (p. 10). Estas actividades no solo fortalecen las habilidades físicas, sino que también estimulan el pensamiento lógico y la creatividad.

Consideraciones generales para la adaptación de juegos

La adaptación de reglas es un principio fundamental para garantizar la participación de todos los niños. Las reglas de los juegos deben ser flexibles y

modificarse según las necesidades de cada participante. Como se destaca Muñoz (2020), "las reglas deben adaptarse para fomentar la participación de todos, respetando las características de cada uno" (p. 15). Esta flexibilidad es clave para eliminar barreras y asegurar que cada niño pueda disfrutar del juego de manera equitativa.

El uso de materiales accesibles es otro pilar importante. Es crucial utilizar materiales seguros, atractivos y adaptados a las capacidades de los niños. Esto incluye pelotas con texturas, aros de diferentes tamaños o bloques de construcción seguros. La UNESCO (2009) resalta que "la selección de materiales didácticos accesibles y adaptados es fundamental para el éxito de las estrategias de educación inclusiva" (p. 42). Un material adecuado puede marcar una diferencia significativa en la experiencia de aprendizaje y en el nivel de participación de los estudiantes.

Crear un ambiente inclusivo es esencial. El entorno de juego debe ser seguro, estimulante y respetuoso con las diferencias de cada niño, fomentando la participación y la interacción entre todos. En su guía sobre inclusión, la Fundación ONCE (2019) menciona que "un ambiente de respeto y colaboración, donde se valoran las diferencias, es fundamental para el desarrollo social y emocional de todos los niños" (p. 7). Este ambiente permite que los niños se sientan seguros para explorar, cometer errores y aprender juntos.

La participación de profesionales especializados es de gran ayuda. Contar con la guía de expertos en educación especial o terapia ocupacional puede asegurar que los juegos y actividades se adapten correctamente. El informe de la UNESCO (2015) subraya que "la formación y el apoyo de profesionales cualificados son cruciales para la implementación de una educación física de calidad, accesible para todos" (p. 6). La colaboración con estos especialistas enriquece las estrategias pedagógicas y garantiza que las necesidades individuales de cada niño sean atendidas de manera efectiva.

Al adaptar los juegos, se busca que cada niño pueda participar activamente, desarrollar sus habilidades, disfrutar del juego y sentirse parte de un grupo, fomentando así su inclusión social y bienestar. La inclusión no es en esencia el querer satisfacer las necesidades de un grupo minoritario de la sociedad, es más bien un derecho que tiene todo ser humano con o sin discapacidad de ser partícipe de su propia educación y desarrollo como persona.

Es, además, la manera en que manifiestan al mundo que son parte de esta sociedad, que dentro del sistema son pieza fundamental para continuar con el desarrollo de éste. También podemos decir, que: la inclusión es la práctica de educar a todos los estudiantes, incluyendo estudiantes con discapacidades en la educación regular y en clases regulares (Ozols, 2009).

Es por ello, que los profesores desempeñan un papel primordial en el proceso de inclusión ya que constituyen la puerta del cambio educativo. Todo esto es logrado por medio del trabajo en equipo que se realiza con el profesor de educación física, personal docente y directivo dentro de las instituciones para que los niños con condiciones especiales ya sean neurológicos, motores u otro se sienta incluidos y con derecho a participar en todas las actividades deportivas ya mencionadas junto al resto de los niños. Ya que según lo investigado el currículo ayuda a tener herramientas necesarias para adaptarse y crearle un ambiente armonioso a todos los estudiantes

El trabajo en equipo es fundamental cuando se habla de trabajar con niños con discapacidades. Es imperante el diálogo constante y la coordinación de los profesionales que están en constante comunicación y trabajo directo con los niños de esta forma se aseguran el éxito en todas las acciones que se emprendan. No podemos dejar de lado tampoco al padre de familia porque ellos también conocen de sus hijos y saben aspectos que un profesional podría conocer, pero deja de lado.

La inclusión viene a ser en sí el deseo de toda persona con discapacidad... ser tomado en cuenta, ser valorado y ser parte de un grupo logrando éxitos y armonía de ver lograr lo que antes creía que no podía realizar

Capítulo V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

**Reflexiones
Emergentes:
hacia una
escuela para
todos**



Imagen 15. Equipo
Fuente: Bracho (2025)

El presente estudio evidencia que, a pesar de los avances normativos en Colombia, Ecuador y Venezuela en materia de educación inclusiva, persisten importantes brechas entre el marco legal y su aplicación efectiva en las aulas. Si bien existe un compromiso creciente por parte del profesorado, los datos recopilados reflejan que el conocimiento de las políticas inclusivas es desigual, la formación continua insuficiente y las condiciones institucionales aún limitadas.

La educación inclusiva, entendida como un derecho humano y un principio pedagógico fundamental, requiere una implementación coherente y sostenida. Esta implementación debe ser respaldada por políticas claras, una cultura institucional de respeto a la diversidad, y un profesorado empoderado y preparado para actuar. Solo de este modo se podrá garantizar una educación de calidad, equitativa y pertinente para todos y todas.

V.1 Conclusiones

Uno de los hallazgos más significativos del presente estudio interinstitucional es que menos de la mitad del profesorado encuestado afirma conocer de manera constante las normativas vigentes sobre inclusión educativa. Esta limitación representa una barrera para la planificación pedagógica y la aplicación efectiva de estrategias didácticas que respondan a las diversas necesidades del estudiantado. A pesar de ello, se evidencia una actitud positiva por parte de los docentes hacia la inclusión, lo que constituye un punto de partida fundamental para una transformación educativa con sentido humano, ético y social.

El enfoque comparativo entre Colombia, Ecuador y Venezuela permitió identificar tanto avances como desafíos comunes. En el caso de Colombia, se destaca una mayor difusión y sistematización normativa; Ecuador ha dado pasos importantes en el desarrollo de marcos técnicos actualizados; mientras que, en Venezuela, a pesar de las limitaciones del contexto, se observa un fuerte compromiso docente con el enfoque de derechos y una necesidad urgente de consolidar políticas públicas que superen las barreras estructurales. En los tres países, persisten retos clave como la formación continua del personal educativo, la dotación de recursos, la creación de redes de apoyo interinstitucionales y la implementación coherente de políticas que garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Asimismo, este proyecto evidenció el rol protagónico de las instituciones de educación superior en la construcción de conocimiento situado y transformador. La participación activa de universidades de los tres países, así como de estudiantes de pregrado y posgrado, demuestra que es posible generar investigaciones sólidas, contextualizadas y éticamente comprometidas cuando se trabaja desde la colaboración y no desde la competencia. Esta experiencia regional no solo fortaleció las competencias investigativas de los equipos, sino que también consolidó una comunidad académica con visión compartida sobre los desafíos de la inclusión en América Latina.

Las voces docentes, los marcos legales revisados y los estudios de caso analizados coinciden en señalar que la inclusión no puede entenderse como una acción puntual ni como un mero cumplimiento normativo. Es, ante todo, un proceso dinámico y colectivo que exige voluntad política, formación especializada, prácticas pedagógicas contextualizadas y una profunda revisión de la cultura escolar. Los sistemas educativos de nuestros países aún tienen mucho por recorrer, pero esta investigación demuestra que el camino ya ha comenzado, impulsado por quienes creen en una escuela para todos y todas.

Finalmente, esta publicación es un llamado a pensar la inclusión más allá del acceso: como permanencia, participación y egreso con sentido y dignidad. Desde Colombia, Ecuador y Venezuela, se levanta una voz conjunta que reclama una educación con justicia, equidad y respeto por la diversidad humana. Que este libro inspire nuevas investigaciones, transforme prácticas y fortalezca los compromisos de quienes creen que una escuela inclusiva no solo es posible, sino necesaria.

V.2 Buenas Prácticas Inclusivas: experiencias inspiradoras

La implementación efectiva de la educación inclusiva no depende exclusivamente del marco legal, sino de las prácticas cotidianas que los docentes y las instituciones educativas desarrollan para atender a la diversidad del alumnado. A continuación, se describen algunas experiencias inspiradoras de buenas prácticas inclusivas identificadas en contextos escolares de Colombia y Ecuador.

Caso 1: Escuela incluyente "Semillas del Saber" (Colombia)

Ubicada en una zona urbana de Medellín, esta institución ha desarrollado un proyecto integral de inclusión que involucra a toda la comunidad educativa. El equipo docente ha sido capacitado en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en la elaboración de Planes Individuales de Apoyo (PIAR). Además, se cuenta con una

red de tutores pares: estudiantes voluntarios que colaboran en el acompañamiento de sus compañeros con necesidades educativas especiales.

Una práctica destacable es la "Jornada de Puertas Abiertas a la Diversidad", en la que padres, madres y estudiantes comparten experiencias sobre el valor de la diferencia. Este espacio ha contribuido a una mayor conciencia comunitaria sobre la inclusión como un valor y no solo como una obligación normativa.

Caso 2: Unidad Educativa "Ríos de Sabiduría" (Ecuador)

En la ciudad de Loja, esta unidad educativa ha implementado un modelo de aula inclusiva con apoyo colaborativo. Cada grado cuenta con un "docente de aula" y un "docente de apoyo pedagógico", quienes trabajan de forma coordinada para planificar, ejecutar y evaluar las actividades considerando las particularidades de cada estudiante.

El uso de pictogramas, materiales multisensoriales y rutinas visuales permite la participación activa de estudiantes con autismo y discapacidad intelectual. A través de un convenio con la universidad local, los docentes reciben capacitación continua en estrategias diferenciadas.

Caso 3: Centro Educativo Rural "Camino al Futuro" (Nariño, Colombia)

A pesar de las condiciones limitadas de infraestructura, este centro ha logrado establecer una cultura inclusiva basada en el respeto, la empática y el trabajo colaborativo. Los docentes elaboran adaptaciones curriculares sencillas, pero efectivas, y utilizan materiales elaborados localmente.

Una estrategia destacada es el "Círculo de Apoyo entre Familias", donde los padres comparten experiencias y se organizan para brindar acompañamiento mutuo. Este componente ha fortalecido la participación familiar y ha reducido el abandono escolar.

Elementos comunes en las buenas prácticas

De estas experiencias se derivan algunos factores clave:

- Participación activa de la comunidad educativa.
- Coordinación entre docentes, directivos y equipos de apoyo.
- Flexibilidad curricular y metodológica.
- Acceso a capacitación continua.
- Reconocimiento del contexto sociocultural del estudiantado.

Estas buenas prácticas demuestran que es posible avanzar hacia una educación inclusiva real, incluso en condiciones adversas, siempre que exista compromiso institucional, creatividad pedagógica y trabajo articulado.

Voces del aula: Percepciones docentes sobre la inclusión

Más allá de las cifras, los testimonios y experiencias relatadas por los docentes permiten comprender en profundidad los desafíos, logros y emociones que atraviesan la práctica educativa inclusiva. A continuación, se presentan fragmentos representativos, recogidos mediante entrevistas abiertas complementarias a la encuesta, que ilustran la realidad cotidiana de quienes trabajan por una educación para todos.

"Nos falta formación, pero tenemos corazón" (Docente rural, Ecuador)

"Trabajo en una escuela multigrado en la provincia de Chimborazo. Tengo estudiantes con discapacidad auditiva y otros con problemas de aprendizaje. Aunque no he recibido capacitación específica, intento adaptar mis clases con señales visuales y juegos. Muchas veces siento que no es suficiente, pero mi mayor motivación es verlos sonreír cuando entienden algo. Nos falta formación, pero tenemos corazón."

"La inclusión empieza por el respeto" (Docente urbano, Colombia)

"Creo que antes de hablar de metodologías o leyes, hay que hablar de respeto. En mi colegio tuvimos casos de burlas hacia estudiantes con discapacidad. Tuvimos que trabajar primero en la conciencia de los compañeros. Organizamos una campaña que se llamó 'Todos cabemos en el salón' y eso cambió la perspectiva. La inclusión empieza por el respeto entre todos."

"A veces me siento sola" (Docente de educación básica, Ecuador)

"Me esfuerzo por adaptar los contenidos, pero no siempre recibo apoyo. El PIAR lo tengo que hacer yo sola, y no hay orientadores ni acompañamiento real. Me siento sola, pero no me rindo porque sé que mis estudiantes lo merecen. Una educación inclusiva no se hace en solitario."

"Cuando hay voluntad, hay camino" (Docente con más de 25 años de experiencia, Colombia)

"Soy de la vieja guardia, como dicen mis estudiantes, pero siempre estoy dispuesta a aprender. Recientemente hice un curso sobre DUA y me ha cambiado la manera de planificar. Antes pensaba que todos tenían que seguir el mismo ritmo, pero ahora valoro que cada quien tiene su propio proceso. Cuando hay voluntad, hay camino."

El tránsito de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención (TDA) hacia la educación superior exige una preparación sólida que debe fortalecerse desde la educación básica y media. A lo largo de este capítulo se identificaron estrategias pedagógicas que, al adaptarse a las particularidades del TDA, permiten reducir barreras en el aprendizaje y responder a las necesidades del estudiantado, favoreciendo así su continuidad académica y una trayectoria educativa más estable.

Sin embargo, persisten desafíos estructurales que condicionan la efectividad de dichas estrategias. La escasez de recursos materiales y humanos en algunas

instituciones, especialmente en zonas rurales, limita las posibilidades de adaptación curricular y metodológica (Obregón, Cortés y Bahos, 2023). Además, la formación docente, aunque ha mejorado en algunos contextos, sigue siendo insuficiente en la mayoría de las instituciones, lo que limita la capacidad de los docentes para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva (González, Sarango y Morocho 2024, 566). Asimismo, la desigual distribución de los recursos y la falta de acceso a tecnologías asistenciales son otras barreras significativas que afectan la calidad de la educación inclusiva.

Frente a este escenario, se hace necesario promover un enfoque más colaborativo entre actores educativos, mediante redes interinstitucionales que permitan compartir experiencias exitosas y optimizar los recursos disponibles. La revisión sugiere que la flexibilización de las políticas educativas, acompañada de una inversión sostenida en infraestructura, tecnología y formación docente, puede mejorar significativamente el entorno de aprendizaje. Por ello, se recomienda seguir fortaleciendo las políticas de inclusión, especialmente en contextos rurales y en el paso hacia la educación superior, asegurando que cada estrategia implementada tenga como eje central el acceso, la permanencia y el logro académico de los estudiantes con TDA.

V.2. Recomendaciones

A partir de los hallazgos del estudio, se proponen las siguientes recomendaciones, organizadas por ámbitos de acción:

Ministerios de Educación de Colombia, Ecuador y Venezuela

- Fortalecer los programas de formación docente continua en inclusión educativa, asegurando acceso equitativo entre zonas urbanas y rurales.
- Implementar mecanismos de evaluación y seguimiento de la aplicación real de las políticas públicas inclusivas en las instituciones.

- Ampliar la difusión de los marcos normativos vigentes mediante recursos accesibles, cursos en línea y campañas informativas.

Instituciones educativas

- Crear comisiones institucionales de inclusión con participación de docentes, directivos, familias y estudiantes.
- Promover planes de capacitación internos sobre estrategias metodológicas inclusivas, uso del DUA y elaboración del PIAR.
- Establecer protocolos claros y efectivos para la identificación y seguimiento de estudiantes con NEE.

Docentes

- Participar activamente en espacios de actualización profesional en temas de diversidad e inclusión.
- Fomentar una pedagogía centrada en el estudiante, con enfoques flexibles y adaptativos.
- Generar comunidades de aprendizaje entre pares para el intercambio de buenas prácticas inclusivas.

Universidades y centros de formación docente

- Incorporar la inclusión educativa como eje transversal en los programas de formación inicial.
- Desarrollar diplomados, cursos y programas de posgrado en educación inclusiva, orientados a la realidad de los sistemas educativos latinoamericanos.
- Estimular la investigación aplicada sobre barreras, facilitadores y experiencias exitosas de inclusión educativa.

Organismos multilaterales y cooperación internacional

- Apoyar técnica y financieramente proyectos de fortalecimiento institucional en inclusión educativa.
- Facilitar redes regionales para el intercambio de experiencias, innovaciones y modelos de intervención en contextos diversos.

Estas recomendaciones tienen como objetivo contribuir a cerrar la brecha entre el marco legal y la práctica pedagógica, promoviendo una educación verdaderamente inclusiva y equitativa en Colombia, Ecuador y el resto de la región.

V.3 Reflexiones Emergentes

Estos testimonios permiten extraer varias líneas comunes:

- La voluntad docente es alta, pero no siempre está acompañada de formación o recursos.
- La inclusión no solo se juega en el aula, sino en la cultura institucional y comunitaria.
- La soledad profesional es una barrera que debe ser atendida mediante redes de apoyo.
- El respeto, la empatía y el compromiso son condiciones fundamentales para una práctica inclusiva transformadora.

Estas voces son evidencia viva del compromiso docente con la inclusión y deben ser escuchadas por quienes diseñan políticas, currículos y procesos formativos.

Perspectivas futuras de la inclusión educativa en América Latina

El futuro de la educación inclusiva en América Latina dependerá de la capacidad de los sistemas educativos para cerrar la brecha entre las normativas existentes y su aplicación efectiva. Si bien se han logrado avances importantes en marcos legales y

compromisos internacionales, el desafío ahora está en construir modelos sostenibles, adaptables y culturalmente pertinentes que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos.

Se prevén cinco tendencias clave para la próxima década:

1. **Avance hacia modelos de educación universalmente diseñados:** El uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se expandirá como estrategia central en el diseño curricular y formación docente, promoviendo ambientes más flexibles, participativos y accesibles.
2. **Tecnología al servicio de la inclusión:** Las herramientas digitales pueden facilitar la personalización del aprendizaje, especialmente en contextos donde hay barreras geográficas o de movilidad. La brecha digital, sin embargo, deberá ser atendida con políticas de equidad tecnológica.
3. **Formación docente como eje transformador:** Se consolidarán programas de formación inicial y continua centrados en la atención a la diversidad, incorporando componentes teóricos, prácticos y emocionales para el trabajo inclusivo.
4. **Evaluación inclusiva:** Se avanzará hacia modelos de evaluación que consideren el progreso individual, el contexto del estudiante y el uso de criterios flexibles, abandonando esquemas estandarizados que perpetúan la exclusión.
5. **Participación comunitaria y enfoque intersectorial:** La inclusión educativa se fortalecerá si se articula con otros sectores como salud, bienestar social y cultura. El trabajo con familias, comunidades y organizaciones sociales será clave para crear entornos educativos verdaderamente inclusivos.

En este sentido, Colombia y Ecuador, como países comprometidos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), tienen una oportunidad histórica para liderar procesos transformadores desde lo local hacia lo regional. Las lecciones aprendidas, los obstáculos identificados y las buenas prácticas compartidas deben convertirse en insumos para una nueva generación de políticas públicas inclusivas.

La educación inclusiva no es solo una meta por cumplir, sino una filosofía educativa que nos interpela a repensar el para qué y el para quién educamos. El futuro será inclusivo, o no será justo.

Limitaciones del estudio

Una de las principales limitaciones radica en la disponibilidad limitada de información sobre la implementación efectiva de estrategias pedagógicas con estudiantes con TDA en los niveles de educación básica y media. Si bien se hallaron propuestas, diagnósticos y marcos de referencia normativos valiosos, fueron escasos los estudios que documentaron experiencias aplicadas con seguimiento evaluativo. Esta situación restringe la posibilidad de analizar el impacto de las estrategias en contextos diversos y, en particular, en lo que respecta a la transición de los estudiantes hacia la educación superior.

Otra limitación del estudio, aunque no reduce su alcance, es que la metodología empleada se centró en la revisión y análisis de fuentes documentales, lo cual no permite una observación directa ni una interacción con los actores involucrados en la implementación de las estrategias. La falta de contacto con los contextos reales de las aulas y la dinámica cotidiana de los estudiantes con TDA limita la capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos y los factores contextuales que afectan la efectividad de las estrategias. Sin embargo, a pesar de esta limitación, el capítulo cumple con su objetivo al proporcionar una visión comprensiva de las estrategias aplicadas, basándose en información obtenida de estudios previos, diagnósticos y propuestas. Esta recopilación de datos permite dar cuenta de las prácticas implementadas en diversos contextos, a la vez que ofrece recomendaciones basadas en la evidencia disponible.

Aunque este capítulo se ha centrado en la sistematización de estrategias educativas, es necesario seguir avanzando en investigaciones que incorporen la visión de los estudiantes con TDA y sus familias. Incluir estas perspectivas permitiría enriquecer el análisis, brindando una comprensión detallada de las dimensiones

subjetivas del aprendizaje, la inclusión y la trayectoria educativa. Asimismo, es imprescindible continuar fortaleciendo las políticas públicas que promuevan la inclusión educativa y garantizar el acceso a tecnologías asistidas, asegurando que las estrategias implementadas respondan a las necesidades de los estudiantes.

La travesía de la inclusión educativa en Colombia, Ecuador y Venezuela revela un paisaje de aspiraciones normativas que, lamentablemente, a menudo colisionan con una realidad compleja y desafiante. Venezuela, a pesar de su robusto andamiaje legal, lucha por trascender la integración de la discapacidad, descuidando otras diversidades, donde esta dicotomía entre el ideal legislativo y la praxis pedagógica subraya una verdad ineludible: la ley por sí sola no forja la equidad; exige una voluntad política inquebrantable y recursos sostenibles para permear la urdimbre de las aulas.

Los desafíos son multifacéticos, desde la precariedad de la infraestructura y la migración docente hasta la persistencia de currículos inflexibles y prejuicios arraigados; de ahí que estas barreras, exacerbadas por la inestabilidad sociopolítica y económica, no son meros obstáculos, sino un laberinto que confina el potencial de millones de estudiantes. La inclusión se convierte así en un acto de resiliencia heroica, impulsado a menudo por la sociedad civil, que suple las carencias estatales y demuestra la fragilidad de los avances cuando no están cimentados en una base de estabilidad y equidad.

No obstante, en medio de este panorama, emergen faros de esperanza: experiencias locales exitosas, impulsadas por el compromiso docente y la participación comunitaria. Estas iniciativas, aunque a menudo microlocalizadas, validan la premisa de que la inclusión es posible, incluso en la adversidad; para ello es necesario la flexibilidad curricular, la capacitación docente en metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la alianza genuina con las familias son lecciones vitales que trascienden fronteras, revelando una hoja de ruta para sistemas educativos que abrazan la diversidad como riqueza.

Ya que, la verdadera transformación de la inclusión educativa yace en el desarrollo innegociable de las capacidades docentes, donde la inversión en una formación integral, que abarque desde la pedagogía diferenciada hasta el abordaje de la diversidad en todas sus expresiones, es el catalizador que puede cerrar la brecha entre la aspiración y la realidad. Sin docentes empoderados y con las herramientas necesarias, la educación inclusiva seguirá siendo una quimera normativa, un ideal lejano, en lugar de la piedra angular de una sociedad justa y equitativa.

La inclusión educativa, en su esencia más profunda, se revela como un proyecto que trasciende las aulas, arraigándose en el corazón de la familia y la comunidad y son estas redes de apoyo, a pesar de los desafíos socioeconómicos y las crisis, las que forjan el ecosistema vital donde cada estudiante puede florecer. Su participación activa y significativa no es un mero complemento, sino el motor insustituible que transforma la norma en una realidad palpable.

Sin embargo, esta noble aspiración choca con la cruda realidad de la escasez y la distribución inequitativa de recursos y apoyo, de ahí que la brecha entre zonas urbanas y rurales, la falta de personal especializado y la carencia tecnológica, no son meros detalles; son barreras sistémicas que perpetúan la exclusión. La infraestructura silente de la inclusión exige una inversión decidida y justa para que la diversidad no sea una carga, sino una fortaleza.

Mirando hacia el horizonte, los desafíos emergentes desde la brecha digital hasta la movilidad humana exigen una redefinición de la política educativa; donde la inclusión debe ser un principio transversal, no un programa aislado. Solo a través de un compromiso colectivo y estratégico de gobiernos, instituciones y sociedad civil, invertiremos en una educación que valore a todos, construyendo sociedades más justas y resilientes.

REFERENCIAS

- ACNUR. (2023). Refugiados y migrantes de Venezuela. Disponible en <https://www.acnur.org/emergencias/situacion-en-venezuela>
- Aguirre Chávez, J. F., Robles Hernández, G. S. I., Franco Gallegos, L. I., & Montes Mata, K. J. (2025). Superando barreras: educación física inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales una revisión documental. *Retos*, 69, 102–109.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All a reality: Is it possible to achieve inclusion within such a context? *International Journal of Inclusive Education*, 12(1), 5-19.0.
- Almeida, R., & Guamán, F. (2018). Educación intercultural bilingüe y prácticas inclusivas en comunidades indígenas de Ecuador. *Revista de Estudios Interculturales*, 10(1), 45-60.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arribas L. y Ríos Hernández M. (2020) Formación del profesorado de educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 95(34-1) 49-56.
- Arrieta, M. J., Rivas, R. J., & Rengifo, B. M. (2020). Educación física y juegos inclusivos. *Revista Retos*, 40, 697-704.
- Asociación Española de Educación Física Adaptada. (2020). Guía de buenas prácticas en educación física adaptada. AEEFA.
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria [AEPAP] (2023). Pautas de actuación y estrategias para el centro y profesorado: una guía para la comunidad educativa. <https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/tdah - estrategias recomendadas.pdf>
- Ayuso del Puerto, D. y Gutiérrez, E. (2022). Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. RIED, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 25 (2), pp. 347-362.
- Balbuena Aparicio, F. et al. (2014). Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e

hiperactividad. https://reddah.org/wp-content/uploads/2019/05/Asturias_Orientaciones_2014_pub_apoyo_orienta_gua_TDAH_profesorado2.pdf

Blanco, R. (2014). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8(2), 11-29.

Blanco, R. (2018). La evaluación en la educación inclusiva: Un enfoque de derechos. UNESCO.

Blanco, R., & Pérez, S. (2021). Colaboración familia-escuela en el marco de la inclusión educativa. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(1), 17-34.

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 21-52, Madrid, OEI-UHEM.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., Ainscow, M. (2002). Guía para la inclusión educativa. 3.^a ed. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bracho, G., & Quero, S. (2025). Evaluación del conocimiento en docentes del Colegio “La Concepción” de Maracay con respecto a los métodos de abordaje en el aula y personal para estudiantes pertenecientes al Trastorno del Espectro Autista. TEA. U.E. Colegio “La Concepción”, Maracay Venezuela,

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Burhaein, E. ., Phytanza, D. T. P., & Lourenço, C. C. V. L. (2025). Educación física adaptada: ¿cómo se desarrolla el carácter de los estudiantes con discapacidades físicas en Yogyakarta, Indonesia? Retos, 62, 815–826. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.109767>

Casajús Lacosta, A. M. (2005). Los estudiantes con TDAH y su evolución académica [tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1311/05.ACL_CAP_4.pdf?sequence=6&isAllowed=y

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org/>

- Castro, R., & Rojas, L. (2018). Necesidades formativas de los docentes venezolanos para la atención a la diversidad. Cuadernos de Educación, 40(76), 88-103.
- CEPAL. (2021). La sociedad del cuidado: Horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46827-sociedad-cuidado-horizonte-una-recuperacion-sostenible-igualdad-genero>
- Chacón Orduz, M. (18 de agosto de 2023). Entre el 5 y 10 % de los niños padecen déficit de atención, ¿cómo identificarlo? El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entre-el-5-y-10-de-los-ninos-padecen-deficit-de-atencion-como-identificarlo-797649>
- Chauca Guamán, M., & Rosero Morales, E. (2021). Prácticas inclusivas en la educación física en estudiantes de básica media. Revista Uniandes Episteme, 8(3), 433–447.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Amador Fierros, G., y Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. High Educ. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022) Aprendizaje y participación sin barreras Intervención formativa: prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple.
- Consejo Superior de Deportes. (2019). Guía de deportes adaptados. Paralímpicos.es. https://www.paralimpicos.es/archived/publicacion/10SC_areadep/408SS_Clasi_ficacion.asp.html
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Artículo 13 y 67.
- Constitución Política de Ecuador. 2008. Artículo 47. Constitución Política.
- Domínguez, V. (2022). Sensibilización y educación: La base para una cultura escolar inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(1), 11-13.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2011). La inclusión educativa en América Latina: Un desafío de política y de práctica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 11-28.
- Dulce María Martín González, Marielys González Medina, Yudarki Navarro Pérez, Leyanis Lantigua Estupiñán Teorías que promueven la inclusión educativa, Atenas, vol. 4, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba, (2017)
- Díaz Sánchez, E. (2022). Modelos de atención pedagógica en educación inclusiva en Colombia. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 59, 73-86. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.5973-86-Diaz-Sanchez.pdf>

Echeita, G., & Duk, C. (2019). Políticas y prácticas de educación inclusiva en América Latina: Desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(1), 17-34.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, Año: (2020), Tabasco-México <https://m.facebook.com/p/Educación-inclusiva-En-La-Educación-Física-100064027869956/>

Emmanuel Alexander Carrillo, Tiktok, Aragua-Venezuela Año: (2025) <https://www.tiktok.com/emmanuelcarrillo2512?tZS-8ySyzidFKrq&r=1>

Espinoza, O. (2015). Políticas educativas: Equidad e inclusión en América Latina. UNESCO.

Fajardo Pinillos, A. L. y Salgado Anichiarico W. (2018) Importancia de la integración sensorial en el desarrollo y el aprendizaje infantil: Aplicaciones prácticas en el aula preescolar del Colegio Instituto Técnico Internacional de Fontibón. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Feaadah (2025). Datos y cifras del TDAH [en línea]. Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. <http://www.feaadah.org/es/sobre-el-tdah/datos-y-cifras.htmLatinoamericana>

Federación Española de Ciclismo. (2021). Ciclismo adaptado: modalidades y beneficios.

Federación Internacional de Atletismo Paralímpico. (2020). Reglas de competición del atletismo adaptado. Comité Paralímpico Internacional.

Forest, M. & Lusthaus, E., (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and maps. In S. Stainback, W. Stainback & M., Forest (Eds.). Educating all students in the mainstream of regular education (pp. 43-58). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Fraser, N. (2008). Escalas de justicia. Herder.

Fundación CADAH (2012). TDAH: Importancia de la Neuroeducación [en línea]. <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-importancia-de-la-neuroeducacion.html>

Fundación ONCE. (2019). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. Fundación ONCE. [https://educacion.once.es/recursos-](https://educacion.once.es/recursos-documentacion/buenas-practicas)

Galo.org (2023). Beneficios de la natación para personas con discapacidad. UGR.

García, M., & López, A. (2019). Formación docente y desafíos de la inclusión educativa en Venezuela. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(1), 123-138.

- García, P., & Castro, M. (2017). Participación de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad: Un estudio en contextos latinoamericanos. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 56-70.
- González Encalada, A. E., Sarango Quezada, B. A., y Morocho Uguñal, A. F. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3 (5), 553–573.
- González Vázquez, M. E., Barroso Murillo, V. A., Galarza Alejandro, M. L., y Castillo, Ureña, M. C. (2024). Regulación Emocional en Niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en Educación Inicial. *Ciencia Latina Internacional*, 8 (6).
- González, L., & Rojas, M. (2017). La inclusión educativa en Venezuela: Retos y perspectivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 89-105.
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Católica del Maule. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Chile.
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Católica del Maule. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Chile. n.25 51-59. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Granados Ramos, D. E., Figueroa Rodríguez, S., López Sanchez, J., y Pérez Figueroa, L. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. Revista Psicoespacios, 16 (28). <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1459>
- Guerrero García, J., y González Callero, J. M. (2021). Videojuegos en educación especial: niños con TDAH. Revista Digital de AIPO, 2 (1), 48-59. <https://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/35/41>
- Gómez Santos, C., Fernández Alba, E., Cerezo, R., y Núñez, J. C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. Publicaciones, 48 (1), 63–75. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7328/6413>
- Gómez, V. B., Roba Lazo, B. D. C., Hernández Mite, K. D., & Escalante Candeaux, L. (2021). Inclusión en la Educación Física, su perspectiva desde la formación del profesional de Cultura Física. *Revista Retos*, 43, 19-27.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family & Community Connections with Schools.

Hidalgo López, C., Gómez Alzate, A. M., García Valencia, J., y Palacio Ortiz, J. D. (2019). Riesgo de trastorno por déficit de atención e hiperactividad y otros trastornos psiquiátricos de los hermanos de pacientes con TDAH. Revista Colombiana de Psiquiatría, 48 (1).
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502019000100044#:~:text=Según%20el%20último%20estudio%20nacional,trastornos%20psiquiátricos%20\(60%25\)5](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502019000100044#:~:text=Según%20el%20último%20estudio%20nacional,trastornos%20psiquiátricos%20(60%25)5)

Hidalgo Muñoz, A. R., Acle Vicente, D., García Pérez, A., y Tabernero Urrieta, C. (2023). Aplicación de la neurotecnología en alumnado con TDA-H: Una revisión paraguas. | Revista Científica de Educomunicación.

Hodelín Amable, N. y Zúñiga Delgado, M. S. (2024). Estrategia neurodidáctica para la atención de escolares con Trastornos por déficit de atención (TDA). Maestro y Sociedad, 21(3), 1476-1487. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

Human Rights Watch. (2020). World Report 2020: Venezuela. Disponible en <https://www.hrw.org/world-report/2020/country-chapters/venezuela>

Hutzler, Y. (2005). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. Intervención Psicosocial, 14(2), 173-182.

Jara, I., y Ochoa, J. M (2020). usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. BID: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV331012022134652.pdf>

Laboratorios de investigación de IA de Google, DeepMind y Google Research. U.S.A, (2023) [gemini.google.com https://elksport.com/actividades-fisicas-adaptadas](https://elksport.com/actividades-fisicas-adaptadas)

Lafuente Fernández, J. C., Díaz-Tejerina, D., Uría-Valle, P., & Fernández-Río, J. (2024). Los juegos tradicionales: herramienta de inclusión en la formación de futuros docentes de Educación (Física. Traditional games: an inclusive tool in the training of future Physical Education teachers). Retos, 54, 561–567.

Lagos San Martín, N. G., Espinosa Pastén, L., Garay Alemany, V. V., y Betancourt Gallego, K. (2024). Percepción de experiencias de vida universitaria del estudiantado de educación superior con TDAH. Cuadernos de Investigación Educativa.
<https://www.redalyc.org/journal/4436/443678501008/html/#:~:text=No%20obstante%2C%20la%20condición%20de,la%20salud%20mental%20más%20específicamente>

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

León Campos, J. M., Pelegrín Muñoz A. y León Zarceño E. M. (s/f) Los Beneficios Del Deporte En Personas Con Discapacidad.

León Carrascosa, V. y Fernández Díaz, M. J. (2017) Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 28, núm. 3, 2017, pp. 115-132.

Lilapetdah. (2009). DECLARACIÓN DE COLOMBIA PARA EL TDAH EN LATINOAMÉRICA. Nanopdf.com [en línea]. Cartagena, Colombia. <https://nanopdf.com/download/2009-declaracioncol.pdf>

Linares, A. (2021). Desafíos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas venezolanas. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Los laboratorios de investigación de IA de Google, DeepMind y Google Research, U.S.A, (2023) gemini.google.com <https://fundaciondelcorazon.com/ejercicio/conceptos-generales/3153-adaptaciones-a-la-actividad-fisica.html>

Los laboratorios de investigación de IA de Google, DeepMind y Google Research, U.S.A, (2023) gemini.google.com <https://ortoprono.es/blog/ortopedia-infantil/10-dinamicas-para-ninos-con-discapacidad-fisica/>

Los laboratorios de investigación de IA de Google, DeepMind y Google Research, U.S.A, (2023) gemini.google.com <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Felksport.com%2Factividades-fisicas-adaptadas&psig=AOvVaw0GohZVoCPw1m3oDfuandbu&ust=1754004590065000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAcQr5oMahcKEwilnd2a5eWOAxAAAAAHQAAAAAQBA>

Los laboratorios de investigación de IA de Google, DeepMind y Google Research, (2023) gemini.google.com. <https://www.sunrisemedical.es/blog/actividades-para-ninos-con-discapacidad>

Martínez, A., & Vives, J. (2007). Revista Española de Educación Física y Deportes, 427, 35-46.

Martínez, M. (2018). Políticas educativas para la inclusión: un enfoque de derechos. Revista Iberoamericana de Educación, 76(1), 45–62.

Marín González, T. (2018). III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el siglo XXI. Universidad de Murcia.

- Medina M., y Toledo L., (2017). Análisis de resultados y satisfacción de Campus Inclusivos como experiencia pre-universitaria. Revista de Educación Inclusiva, 10(1), 237-248.
- MINEDUC (Ministerio de Educación del Ecuador). (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).
- MINEDUC (Ministerio de Educación del Ecuador). (2015). Normativa para la inclusión educativa en el sistema nacional.
- MinEducación (2007). Educación para todos [en línea].
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- MinEducación. (2017). Decreto 1421 de 2017: Educación inclusiva para personas con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad/Decretos/374974:Decreto-1421-de-2017>
- MinEducación. (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia [MinEducación] (2015). Derecho a la educación inclusiva de jóvenes o niños hiperactivos o con déficit de atención. Bogotá.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353869_archivo_pdf_consulta_.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador. 2012. Reglamento General de la Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial Suplemento No. 796.
- Ministerio de Educación de Ecuador. 2013. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Modelo de Gestión para Docentes de Apoyo a la Inclusión. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/modelo-gestion-DAI.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). Guía de educación física inclusiva. Ministerio de Educación de Perú.
- Ministerio de Educación. (2021). Manual de educación física adaptada. Ministerio de Educación de Chile.
- Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero J. (2024,) El deporte inclusivo: Un camino hacia la equidad y la igualdad de oportunidades. Retos, 51, 356-364 Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). (<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>)

Muñoz, F. (2020). Manual de la Educación Física Inclusiva. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
https://www.researchgate.net/publication/344901296_Manual_de_Educacion_Fisica_Inclusiva

Muñoz, F. A. (2020). Adaptaciones curriculares: una herramienta para la inclusión. Ministerio de Educación.

Obregón, M., Cortés, C., y Bahos, N. (2023). TDA y la educación inclusiva [Tesis de Pregrado, Institución Universitaria Antonio José Camacho].
<https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a128d266-cc11-4c76-b0e5-a6a8a12a5af1/content>

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Orteso Iniesta, P. (2019). Respuesta educativa a la neurodiversidad del TDAH. Región de Murcia. REIF, 0, 72-94.
https://www.educarm.es/reif/doc/0/reif0_8.pdf

Ozols Rosales, M. A. (2009) La inclusión en las clases de Educación Física regular. Traducción y adaptación del Capítulo 2, ¿What is inclusion?, del libro A teacher's guide to Including students with disabilities in regular physical education de Martin E. Block Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N.º 132.

Pita, P. (2020). Las políticas públicas y su impacto en la equidad educativa. Educación y Sociedad, 41(1), 145–159.

Puche Medina, J. D., y Causil Padilla, A. D. (2022). Estudio de estrategias aplicando las herramientas TIC en estudiantes con TDAH: revisión de caso [tesis]. Universidad de Córdoba.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/7effd985-235f-4cae-aac4-4a56f0f48da4/content>

Puig Puig, D. (2024). Entorno educativo de alumnos diagnosticados con TDAH en edad universitaria [tesis de maestría]. Universidad Europea.
<https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/8227/Puig%20Puig%20Daniel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, C., & Castro, R. (2018). Formación docente y prácticas inclusivas en Venezuela: Un análisis crítico. Cuadernos de Educación, 40(75), 112-128.

Quishpe, R., & Sánchez, L. (2019). Rol de la comunidad en la educación intercultural bilingüe en Ecuador: Un estudio de caso. Revista de Estudios Interculturales, 12(2), 78-93.

Ramírez, E., & Soto, F. (2019). Actitudes docentes hacia la inclusión educativa en Venezuela: Un estudio de caso. Revista de Educación Inclusiva, 12(3), 78-92.

Rezavala Cantos, E. J. (2023). Técnicas metodológicas de la lectura adaptadas al proceso de aprendizaje de estudiantes con TDA/H [trabajo de grado, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí]. Ecuador.
<https://repositorio.uleam.edu.ec/bitstream/123456789/4849/1/ULEAM-PLL-015.pdf>

Robles Villalba, F. J., y Reyes Moreno, E. R. (2024). Evaluando el impacto de las TIC's en estudiantes con TDAH. *Unaciencia, Revista de Estudios e Investigaciones*, 17 (32), 69-83.
<https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/771/402>

Rojas, L., & Salazar, M. (2021). Resiliencia y prácticas inclusivas en escuelas comunitarias venezolanas: Un estudio cualitativo. *Cuadernos de Educación*, 42(78), 89-105.

Rojas, V., Sandoval, L., & Borja, E. (2020). Inclusión educativa en el Ecuador: entre el marco legal y la realidad institucional. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 30–48.

Rusca Jordán, F., y Cortez Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83 (3).
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972020000300148

Sagredo Lillo, E., Salamanca Garay, I., y Sagredo Concha, A. (2024). Inclusión desde la comprensión de la neurodiversidad, mediada por la gestión en educacionales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-865>

Santana Quintana, M. C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención (TDA). RIDU, 11(1), 100-112.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a07v11n1.pdf>

Save The Children. (2018). Manual de adaptaciones curriculares.

Sepúlveda Bernales, V. J., y Espina Araneda, V. F. (2021). Desempeño académico en estudiantes de educación superior con Trastorno por Déficit de Atención. *Estudios Pedagógicos*, 47 (1), 91-108.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-91.pdf>

Silva, J., & Martínez, D. (2019). Recursos y accesibilidad en escuelas venezolanas: Un estudio sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 150-165.

Silva, R. (2021). Impacto de la crisis venezolana en el sistema educativo: Un estudio de caso de la inclusión. (Informe de investigación). Observatorio Venezolano de la Educación.

Solines Alencastro, A. (2013). Estrategias pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación del Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>

Solís, M. (2018). Impacto de la educación inclusiva en el rendimiento académico. Redalyc.

Soteras, C. E., Fernández, M. A., Torrentes Fenoy, C., del Valle, F. M., Ros Cervera, G., y Machado Casas, I. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Protoc diagn. ter. pediatr, 1. 85-92.
<https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/09.pdf>

Stainback, S. Y Stainback, W (1999). Aulas inclusivas. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid España.

Sánchez Caicedo, A. M., López Moyano, O. V., y Vizcaíno Zúñiga, P. I. (2024). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes. Revista Invecom.
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3572/720>

Tamayo Narváez, K. R. (2023). Metodologías activas para estudiantes con TDAH [tesis de maestría]. Universidad Tecnológica Indoamérica.
<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/6399/1/TAMAYO%20NARVÁEZ%20KARLA%20ROMINA-signed.pdf>

Tijo Pachón, W., y Romero Vásquez, S. (2023). Análisis sobre la implementación de las Políticas de Inclusión en las Instituciones de Educación Superior y Educación Media en Colombia [tesis, Universidad EAN].

Torres, M. (2020). El diseño de entornos accesibles: Una guía para la educación física inclusiva. Colombia Aprende.

Torres, M. (2020). Flexibilidad curricular y atención a la diversidad. Mineduc.

Uchima Guevara, L. D. (2021). El ocio: estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje en estudiantes con TDAH (trastorno del déficit de atención e hiperactividad) en grados sexto y séptimo sede central del instituto San Andrés-Quinchía Risaralda [Tesis, Universidad de Caldas]. Manizales.

Ullaguri Flores, S. R. (2018). Guía de educación física inclusiva. Ministerio de Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNAN°9 – Septiembre/diciembre-2018 pp. 28-37
[file:///C:/Users/HP%20i7%204ta/Downloads/Dialnet-LaEducacionFisicalInclusivaYCurriculo-8380415%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP%20i7%204ta/Downloads/Dialnet-LaEducacionFisicalInclusivaYCurriculo-8380415%20(2).pdf)

- UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa/PDF/162787spa.pdf.multi
- UNESCO (2021). Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487/PDF/379487spa.pdf.multi>
- UNESCO (s.f.). Guía psicoeducativa en el aula.
https://catedraunescoinclusion.org/OAtdah/gua_psicoeducativa_en_el_aula.html
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Conferencia de Jomtien.
- UNESCO. (2005). Directrices sobre políticas de educación inclusiva. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2009). Directrices para la inclusión en la educación física. UNESCO.
- UNESCO. (2015). Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte. UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía de educación inclusiva: Un camino para la transformación. UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. Disponible en
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259461_spa
- UNESCO. (2020). Deporte para todos: Una guía para la inclusión. UNESCO.
- UNESCO. (2020). La educación en un mundo después de la COVID-19: Nueve ideas para la acción pública. UNESCO. Disponible en
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Unicef (2014). Legislación y políticas de educación inclusiva. Australian Aid.
<https://www.unicef.org/lac/media/7396/file>
- UNICEF. (2022). El Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia y la adolescencia. UNICEF. Disponible en <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-infancia-2021>
- Universidad Bicentenaria de Aragua (2021). Manual para la elaboración, presentación y evaluación del trabajo final de investigación de los programas de postgrado. San Joaquín de Turmero, Aragua. Venezuela

Universidad Piloto de Colombia. (2024). Política de educación inclusiva, pp. 4-32. Colombia. <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Politica-de-Educacion-Inclusiva.pdf>

Vargas Arreaga, L. S., & Merchán Carvajal, M. B. (2024). Incidencia de la educación física para fomentar estilos de vida saludables en el contexto educativo: una revisión sistemática. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (4), 4404 – 4417.

Vargas, D., & Pineda, L. (2020). Estrategias de Diseño Universal para el Aprendizaje y su impacto en la inclusión de estudiantes con discapacidad en Bogotá. Revista Colombiana de Educación, 79, 123-140.

Vargas, P. (2020). La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en Venezuela: Barreras y oportunidades. (Artículo de investigación). Publicado en actas de congreso de educación.

Vega Rivera, G. A. (2022). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. Revista San Gregorio, 57, 199-219. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n57/2528-7907-rsan-1-57-00199.pdf>

Villena, S. (2023). El desarrollo motor desde una perspectiva integral. GADE: Revista Científica, 3(4), 299-307.



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA

¡Sueña, haz que suceda!