

Diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial

Designing inclusive curriculum plans with an intercultural approach for children with special educational needs in early childhood education

Conceção de planos curriculares inclusivos com uma abordagem intercultural para crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil

Sarango Baculima, Tatiana del Carmen

Investigador Independiente

tyta-17@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0077-9075>



Yunga Gómez, Stefania Margoth

Investigador Independiente

tatitoclooney@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8571-4864>



Yunga Gomez, Zaida Josefina

Investigador Independiente

tatitoclooney@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7294-7273>



Vera Celi, Sofia Edith

Investigador Independiente

sofiaedithvera@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9963-3039>



Pacurucu Aucapiña, Mayra Alexandra

Investigador Independiente

alexisycriss@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-7229-7611>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1472>

Como citar:

Sarango Baculima, T. del C., Yunga Gómez, S. M., Yunga Gomez, Z. J., Vera Celi, S. E., & Pacurucu Aucapiña, M. A. (2026). Diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(1), 377–402.

Recibido: 12/05/2026

Aceptado: 09/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

El artículo analiza el diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial, reconociendo que la inclusión no se limita al acceso escolar, sino que exige participación activa, aprendizaje significativo y reconocimiento de la diversidad funcional, lingüística y cultural. Desde una revisión bibliográfica exploratoria, se examinan aportes teóricos, normativos y pedagógicos sobre educación inclusiva, interculturalidad, diseño universal para el aprendizaje y atención temprana a la diversidad. Los resultados evidencian que las principales barreras curriculares se relacionan con la rigidez metodológica, la homogeneización de ritmos de aprendizaje, la evaluación uniforme, la escasa integración de apoyos y la débil articulación entre inclusión e interculturalidad. Asimismo, se identifican estrategias pertinentes como la flexibilización curricular, el juego inclusivo, los materiales multisensoriales, la comunicación aumentativa, la evaluación formativa, la participación familiar y la construcción de ambientes culturalmente significativos. Se concluye que los planes curriculares deben concebirse como herramientas dinámicas, flexibles y contextualizadas, capaces de eliminar barreras, fortalecer la dignidad infantil y garantizar experiencias educativas equitativas desde la primera infancia.

Palabras clave: currículo inclusivo; interculturalidad; necesidades educativas especiales; educación inicial; diseño universal para el aprendizaje.

Abstract

This article analyzes the design of inclusive curriculum plans with an intercultural approach for children with special educational needs in early childhood education, recognizing that inclusion is not limited to school access but requires active participation, meaningful learning, and recognition of functional, linguistic, and cultural diversity. Based on an exploratory literature review, the article examines theoretical, normative, and pedagogical contributions regarding inclusive education, interculturality, universal design for learning, and early intervention for diversity. The results show that the main curricular barriers are related to methodological rigidity, the standardization of learning paces, uniform assessment, insufficient integration of supports, and weak coordination between inclusion and interculturality. Furthermore, relevant strategies are identified, such as curricular flexibility, inclusive play, multisensory materials, augmentative communication, formative assessment, family involvement, and the creation of culturally meaningful environments. The study concludes that curriculum plans should be conceived as dynamic, flexible, and context-specific tools capable of eliminating barriers, strengthening children's dignity, and ensuring equitable educational experiences from early childhood onward.

Keywords: inclusive curriculum; interculturalism; special educational needs; early childhood education; universal design for learning.

Resumo

O artigo analisa a concepção de planos curriculares inclusivos com uma abordagem intercultural para crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil, reconhecendo que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas exige participação ativa, aprendizagem significativa e reconhecimento da diversidade funcional, linguística e cultural. A partir de uma revisão bibliográfica exploratória, são examinadas contribuições teóricas, normativas e pedagógicas sobre educação inclusiva, interculturalidade, concepção universal para a aprendizagem e intervenção precoce na diversidade. Os resultados evidenciam que as principais barreiras curriculares estão relacionadas com a rigidez metodológica, a homogeneização dos ritmos de aprendizagem, a avaliação uniforme, a escassa integração de apoios e a fraca articulação entre inclusão e interculturalidade. Além disso, identificam-se estratégias pertinentes, tais como a flexibilização curricular, o jogo inclusivo, os materiais

multissensoriais, a comunicação aumentativa, a avaliação formativa, a participação familiar e a construção de ambientes culturalmente significativos. Conclui-se que os planos curriculares devem ser concebidos como ferramentas dinâmicas, flexíveis e contextualizadas, capazes de eliminar barreiras, reforçar a dignidade infantil e garantir experiências educativas equitativas desde a primeira infância.

Palavras-chave: currículo inclusivo; interculturalidade; necessidades educativas especiais; educação infantil; design universal para a aprendizagem.

Introducción

El diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial constituye un problema pedagógico y ético de alta relevancia, porque la primera infancia concentra una etapa decisiva para el desarrollo cognitivo, socioemocional, lingüístico y relacional. Aunque la educación inclusiva ha sido reconocida como derecho desde la Declaración de Salamanca y reafirmada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, su implementación curricular suele quedar reducida a ajustes individuales, apoyos fragmentados o respuestas asistenciales que no transforman la organización de la enseñanza (UNESCO, 1994; United Nations, 2006). En América Latina y el Caribe, esta tensión se intensifica por la coexistencia de desigualdades asociadas a discapacidad, pobreza, lengua, pertenencia étnica y ruralidad, lo que exige currículos capaces de reconocer simultáneamente la diversidad funcional y cultural (UNICEF, 2021; UNESCO, 2020).

De manera complementaria, el problema no se limita al acceso físico a la institución educativa, sino a la posibilidad real de participar, aprender y construir pertenencia en experiencias pedagógicas culturalmente significativas. Los niños con necesidades educativas especiales pueden enfrentar barreras actitudinales, comunicativas, didácticas, evaluativas y familiares cuando el currículo parte de un modelo homogéneo de infancia, aprendizaje y lenguaje; además, si se ignora el origen cultural de los estudiantes, la inclusión puede reproducir formas sutiles de asimilación escolar (Gay, 2002; Booth & Ainscow, 2011). Por ello, no abordar el diseño curricular inclusivo e intercultural puede afectar la permanencia, la

autoestima, la interacción con pares, la continuidad educativa y el derecho a aprender en condiciones de dignidad, especialmente cuando la diversidad se interpreta como déficit y no como recurso pedagógico (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNICEF, 2021).

La literatura muestra avances relevantes en educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, pedagogía inclusiva y educación intercultural; sin embargo, persiste una brecha cuando estos enfoques se analizan por separado. El Diseño Universal para el Aprendizaje propone anticipar la variabilidad del alumnado mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, mientras que la pedagogía inclusiva plantea ampliar lo disponible para todos sin etiquetar a ciertos niños como casos excepcionales (CAST, 2018; Florian & Black-Hawkins, 2011). A su vez, la educación intercultural insiste en que las lenguas, saberes familiares, memorias comunitarias y prácticas culturales no son elementos accesorios, sino condiciones para una enseñanza pertinente (UNESCO-IIEP, 2021). En consecuencia, falta sistematizar cómo estos aportes pueden articularse en planes curriculares de educación inicial dirigidos a niños con necesidades educativas especiales desde una perspectiva de derechos, participación y pertinencia cultural.

La justificación de esta revisión bibliográfica radica en su conveniencia académica y práctica: permite ordenar evidencia dispersa, identificar criterios transferibles y ofrecer una base argumentada para docentes, directivos y responsables de política curricular. Su relevancia social se sostiene en que la inclusión temprana favorece trayectorias educativas más equitativas y reduce la segregación desde los primeros años, mientras que su valor teórico consiste en vincular inclusión, interculturalidad y currículo como dimensiones interdependientes y no como agendas paralelas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; UNESCO, 2021). Asimismo, la revisión resulta viable porque existen documentos normativos, estudios revisados por pares y guías internacionales de acceso público que pueden examinarse mediante criterios transparentes de búsqueda, selección y síntesis; además, al no intervenir

directamente con niños, sus principales exigencias éticas se concentran en la trazabilidad, fidelidad interpretativa y uso responsable de las fuentes (Page et al., 2021).

En este marco, el objetivo general del artículo es analizar la evidencia bibliográfica sobre el diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial. De forma específica, se busca describir los fundamentos conceptuales de la educación inclusiva e intercultural, identificar barreras curriculares que afectan la participación y el aprendizaje, comparar estrategias pedagógicas basadas en ajustes razonables y diseño universal, y sistematizar criterios para orientar planes curriculares sensibles a la diversidad funcional, lingüística y cultural. La contribución esperada consiste en ofrecer una síntesis crítica que conecte derechos, currículo y práctica docente, aportando originalidad al integrar dos campos que con frecuencia se tratan de manera separada: la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y la pertinencia intercultural en la educación inicial (UNESCO, 2020; CAST, 2018; Gay, 2002).

Metodología

La investigación se desarrolló como un artículo explorativo de revisión bibliográfica, orientado a examinar, organizar y analizar la producción académica relacionada con el diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial. Debido a la naturaleza del tema, se optó por una aproximación documental, ya que esta permite identificar fundamentos teóricos, tendencias conceptuales, vacíos de conocimiento y propuestas pedagógicas relevantes sin intervenir directamente en contextos escolares. En consecuencia, el estudio no buscó medir efectos ni establecer relaciones causales, sino reconocer cómo la literatura especializada ha abordado la articulación entre inclusión educativa, interculturalidad, currículo y atención temprana a la diversidad.

El proceso de revisión se estructuró a partir de una búsqueda bibliográfica sistemática y exploratoria en bases de datos académicas, repositorios institucionales y fuentes especializadas en educación, pedagogía, discapacidad e interculturalidad. Para ello, se consideraron términos de búsqueda en español e inglés relacionados con “educación inclusiva”, “interculturalidad”, “educación inicial”, “necesidades educativas especiales”, “currículo inclusivo”, “diseño curricular”, “diseño universal para el aprendizaje” y “atención a la diversidad”. La combinación de estos descriptores permitió ampliar el alcance de la búsqueda y recuperar estudios, libros, capítulos, informes técnicos y documentos normativos pertinentes para comprender el fenómeno desde una perspectiva amplia.

La selección de documentos se realizó mediante criterios de inclusión y exclusión definidos previamente. Se incluyeron publicaciones académicas, artículos científicos, revisiones, libros especializados, guías internacionales y documentos institucionales que abordaran la educación inclusiva, el currículo intercultural o la atención educativa a niños con necesidades educativas especiales en la primera infancia. Asimismo, se priorizaron textos con pertinencia conceptual, claridad metodológica y relación directa con el objetivo del artículo. En cambio, se excluyeron documentos sin autoría identificable, textos de opinión sin sustento académico, publicaciones duplicadas, materiales centrados exclusivamente en otros niveles educativos y fuentes que no guardaran relación directa con el diseño curricular o la educación inicial.

Una vez recuperadas las fuentes, se procedió a una lectura exploratoria inicial para determinar su pertinencia temática y, posteriormente, a una lectura analítica de los documentos seleccionados. Durante esta fase se identificaron categorías recurrentes, tales como barreras para el aprendizaje y la participación, ajustes curriculares, prácticas pedagógicas inclusivas, pertinencia cultural, diversidad lingüística, participación familiar, formación docente y diseño universal para el aprendizaje. Estas categorías permitieron organizar la información y

establecer relaciones entre los aportes de la literatura, evitando una simple acumulación descriptiva de antecedentes.

El análisis de la información se realizó mediante una estrategia de síntesis narrativa, adecuada para revisiones exploratorias en las que los estudios revisados presentan enfoques, contextos y metodologías heterogéneas. Esta estrategia permitió comparar perspectivas teóricas, reconocer coincidencias y tensiones entre los autores, y construir una interpretación crítica sobre la manera en que los planes curriculares pueden responder simultáneamente a las necesidades educativas especiales y a la diversidad cultural. Además, el análisis se orientó a identificar brechas en la literatura, especialmente aquellas vinculadas con la escasa integración entre inclusión, interculturalidad y currículo en educación inicial.

Para garantizar la rigurosidad del proceso, la revisión mantuvo criterios de trazabilidad en la búsqueda, selección y análisis de las fuentes. Cada documento fue examinado considerando su relación con el título, su aporte al problema de investigación y su utilidad para fundamentar propuestas curriculares inclusivas e interculturales. De igual forma, se procuró conservar coherencia entre el objetivo del artículo, las categorías de análisis y la discusión bibliográfica. Al tratarse de una investigación documental, no se trabajó directamente con niños, familias ni docentes, por lo que no se requirió consentimiento informado; sin embargo, se respetaron principios éticos vinculados con el uso responsable de la información, la fidelidad interpretativa y el reconocimiento de la autoría intelectual.

En síntesis, la metodología adoptada permitió construir una base analítica para comprender el estado actual del conocimiento sobre el diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural en educación inicial. Su carácter exploratorio favoreció la identificación de tendencias, vacíos y posibilidades de articulación conceptual, mientras que la revisión bibliográfica ofreció un marco pertinente para sustentar futuras investigaciones empíricas o propuestas de intervención educativa. De este modo, el procedimiento

metodológico contribuyó a delimitar criterios pedagógicos que pueden orientar la construcción de currículos más flexibles, culturalmente pertinentes y sensibles a la diversidad de los niños con necesidades educativas especiales.

Resultados

Criterios para el diseño de planes curriculares inclusivos e interculturales en educación inicial

El diseño de planes curriculares inclusivos e interculturales en educación inicial debe partir de una premisa sustantiva: la diversidad no constituye una anomalía que el currículo deba corregir, sino una condición constitutiva de toda experiencia educativa. En este sentido, un plan curricular pertinente no se limita a incorporar adaptaciones posteriores para determinados niños, sino que anticipa desde su estructura la pluralidad de ritmos madurativos, formas de comunicación, condiciones sensoriales, trayectorias familiares, lenguas, identidades culturales y necesidades de apoyo presentes en el aula. Esta perspectiva desplaza la lógica compensatoria —centrada en “normalizar” al estudiante— hacia una lógica ecológica, en la cual las dificultades emergen de la interacción entre las características del niño y las barreras del entorno escolar. Por ello, la inclusión curricular implica transformar los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, tiempos, ambientes y formas de evaluación para que todos los niños puedan acceder, participar y aprender con sentido de pertenencia (Booth & Ainscow, 2011; Ainscow, 2020).

Desde esta orientación, el currículo inclusivo no debe confundirse con la mera presencia de niños con necesidades educativas especiales en aulas regulares, porque la escolarización física puede coexistir con formas sutiles de exclusión pedagógica. Un niño puede estar matriculado y, sin embargo, quedar al margen de las actividades centrales si los materiales no son accesibles, si la comunicación depende exclusivamente del lenguaje oral, si la evaluación

privilegia productos uniformes o si las experiencias de aprendizaje no dialogan con su mundo cultural. Por ello, la inclusión en educación inicial requiere considerar tres dimensiones interdependientes: el acceso a entornos comunes, la participación activa en experiencias significativas y la provisión de apoyos ajustados a las necesidades de cada niño. Esta tríada resulta especialmente relevante en la primera infancia, etapa en la que el juego, la interacción afectiva, la exploración corporal y la comunicación multimodal constituyen vías decisivas para el desarrollo y el aprendizaje (DEC/NAEYC, 2009; UNICEF, 2021).

En consecuencia, un criterio fundamental para el diseño curricular es la flexibilidad estructural. Esta flexibilidad no significa ausencia de planificación ni reducción de expectativas, sino organización deliberada de múltiples rutas para alcanzar propósitos comunes. Un currículo flexible define aprendizajes esperados, pero admite diversas formas de aproximarse a ellos; establece experiencias compartidas, pero permite diferentes modos de participación; reconoce objetivos de desarrollo, pero evita convertirlos en secuencias rígidas que clasifiquen tempranamente a los niños como “avanzados” o “rezagados”. Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, esta flexibilidad se expresa en la provisión de múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, lo que permite que el aprendizaje no dependa de un único canal perceptivo, lingüístico o motor (CAST, 2018; Meyer et al., 2014).

Asimismo, el enfoque intercultural añade una exigencia cualitativa al currículo inclusivo: no basta con diversificar recursos o metodologías si el contenido escolar continúa legitimando una sola manera de nombrar, comprender y habitar el mundo. Un plan curricular intercultural reconoce que las familias y comunidades poseen saberes, prácticas de crianza, memorias, lenguas, narrativas, formas de cuidado y vínculos territoriales que pueden enriquecer la experiencia pedagógica. En educación inicial, esta perspectiva resulta decisiva porque los niños aprenden desde referentes próximos: relatos familiares, juegos comunitarios, sonidos de su lengua materna, celebraciones, alimentos, vínculos con la naturaleza y formas

locales de socialización. Por tanto, la interculturalidad curricular no debe reducirse a actividades folclóricas, sino integrarse como principio organizador de contenidos, ambientes, materiales, interacciones y evaluación (Gay, 2002; UNESCO, 2020).

Barreras curriculares que limitan la participación de niños con necesidades educativas especiales

Una de las barreras curriculares más persistentes es la homogeneización de la infancia. Esta barrera aparece cuando el currículo presupone que todos los niños aprenden al mismo ritmo, responden a los mismos estímulos, se comunican mediante los mismos códigos y pueden demostrar sus aprendizajes de manera idéntica. En tales condiciones, la diferencia queda interpretada como insuficiencia individual y no como señal de que la experiencia pedagógica requiere ser rediseñada. Esta lógica se vuelve particularmente restrictiva para niños con necesidades educativas especiales, porque los coloca ante actividades que exigen capacidades específicas —permanecer sentados durante largos periodos, responder verbalmente, manipular materiales pequeños, seguir instrucciones simultáneas o producir evidencias gráficas convencionales— sin ofrecer alternativas equivalentes de participación. Así, el currículo opera como filtro de normalidad antes que como dispositivo de acceso al aprendizaje (Florian & Black-Hawkins, 2011; Haug, 2017).

Otra barrera relevante se relaciona con la concepción restringida de inclusión. Cuando la inclusión se entiende únicamente como ubicación de niños con discapacidad o necesidades educativas especiales en aulas ordinarias, el currículo tiende a conservar intactas sus formas tradicionales de enseñanza. En este caso, se espera que el niño “se adapte” a la dinámica institucional, mientras las prácticas pedagógicas permanecen casi inalteradas. La literatura advierte que esta interpretación estrecha limita la comprensión de la inclusión, pues no atiende suficientemente la calidad de las experiencias, la pertenencia al grupo, el reconocimiento de la voz infantil ni las condiciones reales de participación. Por ello, un currículo verdaderamente

inclusivo debe preguntarse no solo dónde están los niños, sino qué hacen, con quién interactúan, qué apoyos reciben, cómo son valorados y qué oportunidades tienen para aprender junto a sus pares (Nilholm & Göransson, 2017; Haug, 2017).

De igual modo, la fragmentación entre educación especial, educación inicial e interculturalidad produce barreras conceptuales y operativas. Con frecuencia, la atención a necesidades educativas especiales se organiza desde un enfoque técnico centrado en diagnósticos, ajustes individualizados y apoyos especializados, mientras que la interculturalidad se aborda como reconocimiento general de la diversidad cultural. Esta separación impide advertir que muchos niños viven simultáneamente condiciones de discapacidad, pertenencia étnica, migración, ruralidad, pobreza, bilingüismo o exclusión lingüística. En consecuencia, un currículo que no reconozca estas intersecciones corre el riesgo de ofrecer respuestas parciales: puede atender una necesidad funcional sin considerar la lengua familiar, o celebrar la diversidad cultural sin garantizar accesibilidad comunicativa, sensorial y metodológica (Artiles et al., 2016; Blanchett, 2009).

También constituye una barrera la dependencia excesiva de adaptaciones posteriores. Cuando los planes curriculares se diseñan para un estudiante ideal y solo después se ajustan para quienes “no encajan”, se refuerza una estructura de excepción que diferencia entre actividades centrales y actividades simplificadas. En este escenario, el niño con necesidades educativas especiales puede recibir tareas paralelas, menos desafiantes o desvinculadas de la experiencia colectiva del grupo. Aunque los ajustes razonables son necesarios en muchos casos, su eficacia disminuye cuando sustituyen a una planificación universalmente accesible. Por ello, el diseño curricular debe anticipar desde el inicio distintos niveles de apoyo, variedad de recursos, opciones de respuesta, tiempos flexibles y mediaciones multisensoriales, evitando que la inclusión dependa únicamente de la improvisación docente (CAST, 2018; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Las prácticas evaluativas uniformes representan otra barrera de gran impacto. En educación inicial, la evaluación debería comprender el desarrollo como un proceso situado, progresivo y multidimensional; sin embargo, en muchos casos se privilegian evidencias estandarizadas que no capturan los avances reales de niños con formas diversas de comunicación, movilidad, atención, interacción o autorregulación. Una evaluación centrada exclusivamente en productos finales puede invisibilizar progresos importantes, como la ampliación de la participación en el juego, la intención comunicativa, el vínculo con pares, la exploración sensorial, la regulación emocional o la comprensión expresada mediante gestos, miradas, pictogramas, movimientos o elecciones. Cuando el currículo no reconoce estas evidencias, transforma la evaluación en un mecanismo de clasificación temprana y no en una herramienta para mejorar la enseñanza (Nilholm & Göransson, 2017; UNESCO, 2020).

A ello se suma la barrera lingüística y cultural, especialmente visible en contextos donde conviven niños pertenecientes a comunidades indígenas, afrodescendientes, migrantes, rurales o hablantes de lenguas minorizadas. Si el currículo se formula únicamente desde la lengua dominante y desde referentes culturales hegemónicos, los niños que no comparten esos códigos pueden experimentar una doble exclusión: por sus necesidades educativas especiales y por la desvalorización de su universo cultural. Esta situación es más compleja cuando una dificultad de aprendizaje se confunde con una diferencia lingüística, o cuando una forma cultural de comunicación se interpreta erróneamente como falta de participación. Por ello, el currículo debe incorporar mediaciones bilingües cuando corresponda, materiales culturalmente reconocibles y estrategias de comunicación que legitimen las formas familiares de expresión (Gay, 2002; Artiles et al., 2016).

Otra barrera decisiva reside en la escasa articulación entre currículo y apoyos. Un plan curricular puede declarar principios inclusivos, pero si no define cómo se organizarán los apoyos humanos, materiales, tecnológicos y pedagógicos, la inclusión queda subordinada a la

buena voluntad del docente. En educación inicial, los apoyos no deben entenderse como servicios externos que intervienen ocasionalmente, sino como componentes integrados de la planificación: acompañamiento interdisciplinario, recursos aumentativos de comunicación, ajustes de ambiente, colaboración con familias, adecuación de rutinas y seguimiento pedagógico. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece el derecho a una educación inclusiva sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, lo que implica transformar las condiciones institucionales y no solo admitir formalmente a los estudiantes (United Nations, 2006; United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

La formación docente insuficiente actúa como barrera transversal. El currículo inclusivo e intercultural requiere profesionales capaces de leer pedagógicamente la diversidad, diseñar experiencias flexibles, colaborar con familias, utilizar apoyos visuales o multisensoriales, reconocer sesgos culturales y evaluar procesos de manera contextualizada. Cuando la formación inicial o continua no aborda estas competencias, el profesorado puede reproducir prácticas bien intencionadas pero segregadoras, como sobreproteger al niño, reducir la complejidad de las actividades, aislarlo con tareas individuales o delegar su aprendizaje únicamente al especialista. En este sentido, la barrera no se encuentra solo en la actitud del docente, sino en sistemas formativos e institucionales que no siempre ofrecen herramientas suficientes para sostener prácticas inclusivas de calidad (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

Estrategias pedagógicas para articular inclusión, interculturalidad y diseño curricular

Una estrategia central consiste en diseñar el currículo desde el principio de accesibilidad universal. Esto supone que cada experiencia de aprendizaje se planifique considerando diversas formas de entrada, procesamiento y expresión de la información. En lugar de presentar una actividad única para todos y luego modificarla para algunos, el docente puede ofrecer relatos orales acompañados de imágenes, objetos concretos, movimientos corporales, canciones,

dramatizaciones, texturas, apoyos visuales y opciones de respuesta no verbal. De este modo, la accesibilidad deja de ser un complemento técnico y se convierte en una cualidad pedagógica de la experiencia. Esta estrategia es coherente con el Diseño Universal para el Aprendizaje, que busca optimizar la enseñanza mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión (CAST, 2018; Meyer et al., 2014).

Una segunda estrategia consiste en construir experiencias curriculares situadas culturalmente. En educación inicial, los contenidos no deberían organizarse solo desde categorías escolares abstractas, sino desde situaciones cercanas a la vida de los niños: el cuidado del cuerpo, la familia, los animales del entorno, los juegos tradicionales, los alimentos, las fiestas comunitarias, los relatos de los mayores, los paisajes locales, las canciones, las formas de saludo y las prácticas de cooperación. Al incorporar estos referentes, el currículo fortalece la pertenencia y ofrece puntos de entrada significativos para niños con distintas necesidades de apoyo. Además, cuando las experiencias culturales se articulan con recursos accesibles —imágenes, objetos, dramatización, comunicación aumentativa o exploración sensorial—, la interculturalidad deja de ser un contenido decorativo y se convierte en una mediación inclusiva (Gay, 2002; UNESCO, 2020).

La organización del juego inclusivo constituye otra estrategia indispensable. En educación inicial, el juego no es una actividad secundaria, sino una forma privilegiada de aprendizaje, comunicación, simbolización y socialización. Por ello, el currículo debe prever juegos con distintos niveles de complejidad, roles flexibles, materiales manipulables de diferentes tamaños y texturas, reglas adaptables, tiempos amplios y posibilidades de participación corporal, verbal, gestual o visual. Un niño con movilidad reducida, por ejemplo, puede participar en una dramatización mediante elecciones visuales, sonidos, expresiones faciales o apoyo de pares; del mismo modo, un niño con dificultades comunicativas puede intervenir mediante pictogramas, objetos de referencia o gestos consensuados. Así, el juego

inclusivo evita que la participación sea entendida como ejecución idéntica y la redefine como contribución significativa a una experiencia común (DEC/NAEYC, 2009; Booth & Ainscow, 2011).

Otra estrategia pedagógica consiste en diversificar los ambientes de aprendizaje. Un aula inclusiva e intercultural no depende únicamente de la intervención verbal del docente, sino de la organización del espacio, la disposición de materiales, la claridad de rutinas, la accesibilidad de los rincones, la presencia de apoyos visuales y la disponibilidad de objetos culturalmente significativos. Los ambientes deben permitir exploración autónoma, interacción entre pares, momentos de calma, movimiento, comunicación multimodal y elección. Esta organización reduce barreras porque ofrece predictibilidad a niños que requieren estructura, opciones a quienes necesitan mayor autonomía, apoyos sensoriales a quienes procesan la información de manera distinta y referentes culturales a quienes necesitan reconocerse en el espacio escolar (CAST, 2018; Haug, 2017).

La colaboración con las familias y comunidades constituye una estrategia de alta pertinencia para articular inclusión e interculturalidad. Las familias conocen los modos de comunicación, preferencias, temores, rutinas, intereses, lenguas y formas de regulación de los niños; por ello, su participación permite diseñar apoyos más ajustados y evitar interpretaciones deficitarias. Además, en contextos interculturales, las familias y comunidades pueden aportar relatos, objetos, prácticas de crianza, canciones, juegos, saberes territoriales y criterios de cuidado que enriquecen el currículo. Esta colaboración no debe limitarse a solicitar información, sino traducirse en decisiones pedagógicas: selección de materiales, adaptación de rutinas, construcción de proyectos de aula y reconocimiento de lenguas y memorias comunitarias (Gay, 2002; UNICEF, 2021).

Asimismo, resulta necesario incorporar apoyos graduados dentro de las experiencias comunes. Los apoyos graduados permiten que todos los niños participen en una misma

situación, aunque con diferentes niveles de mediación. Por ejemplo, en una actividad de narración, algunos niños pueden responder oralmente, otros señalar imágenes, otros ordenar secuencias, otros manipular personajes y otros expresar comprensión mediante gestos o movimientos. La clave no está en reducir la actividad para quienes requieren mayor apoyo, sino en diseñar una estructura que admita distintos modos de implicación sin separar al niño del grupo. Esta estrategia se vincula con la pedagogía inclusiva, que propone ampliar lo disponible para todos en lugar de crear programas paralelos para algunos (Florian & Black-Hawkins, 2011; Ainscow, 2020).

La evaluación formativa, contextualizada y multimodal es otra estrategia imprescindible. En lugar de evaluar únicamente si el niño alcanza un producto previamente definido, el docente debe observar cómo participa, qué apoyos facilitan su intervención, qué formas de comunicación utiliza, cómo interactúa con sus pares, qué intereses emergen y qué avances se producen en relación con su propio proceso. Para ello, pueden emplearse registros narrativos, portafolios, fotografías pedagógicas, listas de observación, producciones multimodales, conversaciones con familias y documentación de experiencias de juego. Esta evaluación permite tomar decisiones curriculares más justas, porque no compara al niño con un patrón único de desempeño, sino que interpreta su desarrollo en relación con las condiciones ofrecidas y los apoyos disponibles (Nilholm & Göransson, 2017; DEC/NAEYC, 2009).

Otra estrategia consiste en organizar comunidades de aprendizaje basadas en la cooperación. La inclusión se fortalece cuando el currículo promueve experiencias en las que los niños se ayudan, esperan turnos, negocian significados, reconocen distintas formas de expresión y aprenden que todos pueden contribuir de maneras diferentes. En educación inicial, estas disposiciones no se enseñan únicamente mediante discursos, sino a través de rutinas cotidianas: compartir materiales, elegir roles, acompañar a un compañero, interpretar gestos, celebrar logros diversos y resolver conflictos con mediación adulta. Así, la diferencia deja de

ser un rasgo individual que separa y se convierte en una condición ordinaria de la convivencia escolar (Booth & Ainscow, 2011; Florian & Black-Hawkins, 2011).

La articulación entre inclusión, interculturalidad y diseño curricular exige una gestión institucional coherente. No basta con que un docente diseñe actividades inclusivas si el proyecto educativo, la organización del tiempo, los criterios de evaluación, la disponibilidad de apoyos y la relación con las familias permanecen anclados en modelos homogeneizadores. Por ello, los planes curriculares deben ser documentos vivos, revisables y contruidos colectivamente, capaces de registrar barreras, ajustar prácticas, incorporar saberes comunitarios y garantizar apoyos sostenibles. Esta perspectiva convierte el currículo en una herramienta de justicia educativa, porque orienta decisiones concretas para que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en ambientes culturalmente pertinentes, afectivamente seguros y pedagógicamente desafiantes (UNESCO, 2020; United Nations, 2006; Ainscow, 2020).

Discusión

Los hallazgos derivados de la revisión permiten sostener que el diseño de planes curriculares inclusivos e interculturales en educación inicial no puede entenderse como una operación meramente técnica de ajuste de contenidos, sino como una reconfiguración profunda de la racionalidad curricular. En efecto, el problema central no reside únicamente en la presencia de niños con necesidades educativas especiales en aulas comunes, sino en la capacidad del currículo para convertir esa presencia en participación significativa, aprendizaje situado y reconocimiento de la singularidad infantil. Esta interpretación coincide con la perspectiva de Ainscow (2020), quien plantea que la inclusión exige transformar culturas, políticas y prácticas educativas, y no solo ampliar el acceso institucional. Por tanto, el currículo inclusivo debe actuar como un dispositivo de justicia pedagógica, capaz de anticipar la

diversidad antes de que esta sea administrada como excepción o déficit (Ainscow, 2020; Haug, 2017).

En relación con las barreras curriculares identificadas, la discusión evidencia que la homogeneización continúa siendo uno de los obstáculos más persistentes para la participación de niños con necesidades educativas especiales. Cuando los planes curriculares se organizan en torno a un niño ideal, normativo y culturalmente abstracto, las diferencias cognitivas, sensoriales, lingüísticas, motrices y socioemocionales se convierten en indicadores de insuficiencia individual. Esta lógica resulta problemática porque desplaza la responsabilidad del aprendizaje hacia el estudiante y oculta las limitaciones del ambiente pedagógico. En tal sentido, Florian y Black-Hawkins (2011) advierten que una pedagogía inclusiva no debe producir respuestas diferenciadas que terminen segregando, sino ampliar lo disponible para todos. Así, la barrera no es el niño que aprende de otro modo, sino el currículo que restringe las formas legítimas de aprender, participar y demostrar comprensión (Florian & Black-Hawkins, 2011; Nilholm & Göransson, 2017).

Asimismo, los resultados muestran que la fragmentación entre inclusión e interculturalidad empobrece el alcance del diseño curricular. En muchos discursos educativos, la inclusión se asocia con discapacidad o necesidades educativas especiales, mientras que la interculturalidad se vincula con etnicidad, lengua, migración o pertenencia comunitaria; sin embargo, esta división analítica no representa la complejidad de las trayectorias infantiles. Un niño puede experimentar simultáneamente barreras derivadas de una condición funcional, de una lengua minorizada, de prácticas culturales invisibilizadas o de condiciones socioeconómicas adversas. Desde esta perspectiva, la discusión se aproxima a los planteamientos de Artilles et al. (2016) y Blanchett (2009), quienes subrayan que discapacidad, cultura, raza, lengua y clase no operan como dimensiones aisladas, sino como intersecciones que configuran oportunidades educativas desiguales. Por ello, el currículo debe abandonar

respuestas monocategoriales y avanzar hacia una lectura compleja de la diversidad (Artiles et al., 2016; Blanchett, 2009).

Otro aspecto crítico es que las adaptaciones curriculares posteriores, aunque necesarias en determinados casos, resultan insuficientes cuando el diseño original permanece anclado en una estructura rígida. Si el currículo se planifica primero para la mayoría y luego se modifica para quienes no se ajustan al patrón esperado, se reproduce una jerarquía entre experiencias centrales y experiencias periféricas. Esta situación puede generar participación aparente, pero no necesariamente pertenencia ni aprendizaje compartido. En contraposición, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone anticipar desde la planificación múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, lo que permite reducir barreras sin convertir al niño con necesidades educativas especiales en destinatario permanente de intervenciones excepcionales (CAST, 2018; Meyer et al., 2014). En consecuencia, la discusión confirma que la accesibilidad curricular debe ser un principio de origen y no una corrección tardía del diseño pedagógico (CAST, 2018).

La dimensión intercultural de los planes curriculares también exige una revisión crítica de los contenidos, materiales y lenguajes que se legitiman en educación inicial. No basta con incorporar celebraciones, objetos típicos o alusiones ocasionales a la diversidad cultural si el currículo continúa privilegiando una visión hegemónica de infancia, familia, conocimiento y comunicación. La enseñanza culturalmente pertinente requiere que las experiencias escolares dialoguen con los repertorios culturales de los niños, sus lenguas, prácticas de crianza, relatos comunitarios, vínculos territoriales y modos familiares de interacción. Gay (2002) sostiene que la calidad educativa de estudiantes culturalmente diversos mejora cuando los programas de enseñanza reflejan sus herencias, experiencias y perspectivas. De ahí que, en educación inicial, la interculturalidad no deba funcionar como adorno temático, sino como criterio estructurante de la planificación, la mediación y la evaluación (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1995).

En cuanto a la evaluación, la revisión sugiere que las prácticas centradas en productos uniformes pueden convertirse en mecanismos de exclusión temprana. En la educación inicial, los avances de los niños con necesidades educativas especiales no siempre se expresan mediante respuestas verbales, producciones gráficas convencionales o desempeños estandarizados; por el contrario, pueden manifestarse en gestos, miradas, elecciones, exploraciones sensoriales, aproximaciones al juego, intentos comunicativos o formas alternativas de interacción. Si la evaluación no reconoce esta pluralidad expresiva, corre el riesgo de patologizar la diferencia y subestimar procesos de desarrollo relevantes. Por ello, resulta más pertinente una evaluación formativa, contextualizada y multimodal, orientada a comprender qué apoyos favorecen la participación y qué barreras deben removerse. Esta lectura coincide con la idea de inclusión amplia planteada por Nilholm y Göransson (2017), así como con la definición de inclusión temprana basada en acceso, participación y apoyos propuesta por DEC/NAEYC (2009) (DEC/NAEYC, 2009; Nilholm & Göransson, 2017).

Las estrategias pedagógicas analizadas permiten afirmar que la articulación entre inclusión, interculturalidad y currículo requiere una planificación situada, flexible y colaborativa. El juego inclusivo, los rincones diversificados, los apoyos visuales, la comunicación aumentativa o alternativa, las rutinas predecibles, los materiales multisensoriales y las experiencias culturalmente significativas no deben concebirse como recursos accesorios, sino como mediaciones centrales para democratizar la participación. En educación inicial, estas estrategias adquieren especial relevancia porque el aprendizaje ocurre mediante el cuerpo, el afecto, la exploración, la imitación, el vínculo y la simbolización. En este punto, la posición conjunta de DEC/NAEYC (2009) resulta particularmente útil al señalar que la inclusión de calidad en primera infancia requiere garantizar acceso, participación y apoyos para que cada niño sea miembro pleno de su comunidad educativa. Por consiguiente, las estrategias eficaces

son aquellas que permiten sostener una experiencia común sin exigir uniformidad en las formas de participación (DEC/NAEYC, 2009; CAST, 2018).

La participación de las familias y comunidades emerge como una condición indispensable para evitar que el currículo inclusivo e intercultural se formule desde una mirada escolar autorreferencial. Las familias poseen conocimientos situados sobre los modos de comunicación, intereses, rutinas, sensibilidades, temores, fortalezas y formas de regulación de los niños; además, en contextos culturalmente diversos, portan saberes comunitarios que pueden ampliar la pertinencia del currículo. No obstante, la participación familiar no debe reducirse a un rol informativo o ceremonial, sino traducirse en decisiones curriculares concretas: selección de relatos, incorporación de lenguas, adecuación de materiales, construcción de proyectos de aula y diseño de apoyos coherentes con la vida cotidiana del niño. Esta orientación se articula con los planteamientos de Blanchett (2009) sobre servicios culturalmente responsivos para estudiantes y familias diversas, y con el enfoque de Gay (2002) respecto al valor pedagógico de las experiencias culturales en la enseñanza (Blanchett, 2009; Gay, 2002).

Desde una perspectiva institucional, los hallazgos invitan a problematizar la distancia entre el discurso normativo de la inclusión y las condiciones reales para implementarla. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a la educación inclusiva, pero su concreción demanda transformaciones en la organización escolar, la formación docente, la disponibilidad de apoyos, la evaluación y la cultura profesional. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha precisado que el derecho a la educación inclusiva implica transformar cultura, política y práctica en entornos formales e informales de aprendizaje. Por tanto, un plan curricular inclusivo e intercultural no puede depender exclusivamente de la sensibilidad individual del docente; requiere políticas institucionales, liderazgo pedagógico, trabajo interdisciplinario y recursos sostenibles que

permitan materializar la inclusión como práctica sistemática (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016; UNESCO, 2020).

En términos de aporte académico, esta revisión contribuye a integrar campos que con frecuencia han sido tratados de manera paralela: la educación inclusiva, la educación intercultural y el diseño curricular en primera infancia. La originalidad del análisis radica en sostener que las necesidades educativas especiales no pueden abordarse sin considerar los marcos culturales que configuran la experiencia infantil, y que la interculturalidad pierde densidad pedagógica si no incorpora condiciones de accesibilidad, apoyos y participación para niños con diversidad funcional. No obstante, por tratarse de un artículo explorativo de revisión bibliográfica, sus conclusiones deben interpretarse como una síntesis crítica orientadora y no como evidencia causal sobre la eficacia de un modelo curricular específico. Futuras investigaciones podrían avanzar hacia estudios de campo, análisis comparados de planes curriculares, sistematización de experiencias docentes o diseños participativos con familias y comunidades, con el fin de validar criterios pedagógicos en contextos educativos concretos (Page et al., 2021; UNESCO, 2020).

En síntesis, la discusión permite afirmar que el diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural en educación inicial debe asumirse como una práctica ética, política y pedagógica orientada a redistribuir oportunidades de participación. La revisión evidencia que las principales barreras no derivan exclusivamente de las condiciones individuales de los niños, sino de currículos rígidos, evaluaciones uniformes, escasa articulación entre apoyos y prácticas pedagógicas, y débil reconocimiento de las identidades culturales. Frente a ello, las estrategias más consistentes son aquellas que combinan accesibilidad universal, pertinencia cultural, juego inclusivo, evaluación formativa, colaboración familiar y gestión institucional. De este modo, el currículo deja de ser un instrumento de normalización y se convierte en una arquitectura de posibilidades para que los niños con necesidades educativas especiales aprendan desde su

singularidad, participen en condiciones de dignidad y sean reconocidos como sujetos plenos de cultura, derecho y aprendizaje (Ainscow, 2020; DEC/NAEYC, 2009; UNESCO, 2020).

Conclusión

El diseño de planes curriculares inclusivos con enfoque intercultural para niños con necesidades educativas especiales en educación inicial constituye una necesidad pedagógica impostergable, debido a que la inclusión no se garantiza únicamente con la matrícula o la presencia física en el aula. La revisión permitió concluir que la participación plena depende de la capacidad del currículo para reconocer la diversidad funcional, lingüística, cultural y socioemocional como parte constitutiva del proceso educativo, y no como una dificultad que deba ser corregida de manera aislada.

Se concluye que las principales barreras curriculares se relacionan con la rigidez de los planes de estudio, la homogeneización de los ritmos de aprendizaje, la evaluación uniforme, la escasa incorporación de apoyos pedagógicos y la débil articulación entre inclusión e interculturalidad. Estas limitaciones restringen la participación de los niños con necesidades educativas especiales, especialmente cuando las experiencias de aprendizaje se diseñan desde un modelo único de infancia, lenguaje, desarrollo y desempeño.

Asimismo, la revisión evidencia que la interculturalidad no debe incorporarse como un elemento decorativo o episódico dentro del currículo, sino como un principio estructural de la planificación pedagógica. Esto implica reconocer las lenguas, prácticas familiares, saberes comunitarios, formas de crianza, memorias culturales y modos de comunicación de los niños como recursos legítimos para el aprendizaje, particularmente en contextos donde la diversidad cultural se intersecta con condiciones de discapacidad o necesidades educativas especiales.

También se concluye que las estrategias más pertinentes para articular inclusión, interculturalidad y diseño curricular son aquellas que anticipan la diversidad desde la

planificación. Entre ellas destacan la flexibilización metodológica, el juego inclusivo, el uso de materiales multisensoriales, los apoyos visuales, la comunicación aumentativa o alternativa, la evaluación formativa, la participación familiar y la organización de ambientes accesibles. Estas estrategias permiten que todos los niños compartan experiencias comunes sin exigir respuestas idénticas ni trayectorias uniformes.

Finalmente, el artículo permite afirmar que un plan curricular inclusivo e intercultural en educación inicial debe ser flexible, contextualizado, participativo y éticamente comprometido con el derecho de todos los niños a aprender en condiciones de dignidad. Su aporte principal radica en integrar dos campos que con frecuencia se abordan por separado: la atención a las necesidades educativas especiales y la pertinencia cultural del currículo. En consecuencia, el diseño curricular no debe concebirse como un documento prescriptivo cerrado, sino como una herramienta dinámica para eliminar barreras, ampliar oportunidades de participación y construir experiencias educativas más justas desde la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alvear-Díaz, O. L., Caicedo-Villamarín, S. D., Chuquimarca-Llulluna, M. M., Quishpe-Quishpe, M. D. C., & Pico-Cantos, V. O. (2025). Tecnologías digitales en la educación inicial: Percepciones docentes y su aplicación en el aprendizaje de lectoescritura. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 309-321. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/78>
- Artiles, A. J., Dorn, S., & Bal, A. (2016). Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with “other” differences, 1916 to 2016. *Review of Research in Education*, 40(1), 777–820. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680606>
- Blanchett, W. J. (2009). The intersection of race, culture, language, and disability: Implications for urban education. *Urban Education*, 44(4), 389–409. <https://doi.org/10.1177/0042085909338686>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/guia-para-la-educacion->

[inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-los-centros-escolares/](#)

- Borja-Almeida, L. G., & Camero-Berrones, R. G. (2026). La evaluación docente como estrategia para la innovación educativa y la retroalimentación curricular. *Journal of Economic and Social Science Research*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n1/226>
- Carpio-Valarezo, M. M., Alejandro-Vera, K. D. L. M., Astudillo-Olmedo, F. M., Rogel-Moncada, M. E., & Panchana-Torres, M. I. (2026). Estrategias de formación docente en adaptaciones curriculares significativas para NNE: desafíos, modelos innovadores y mejora de la inclusión escolar. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 48-66. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/150>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andradez, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 122-137. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fuentes-Rendón, M. K. (2026). Inclusión de estudiantes con discapacidad motriz mediante estrategias extracurriculares. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 588-600. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/175>
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613–629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Mera-Carranza, M. C., Vera-Celi, D. M., Morales-Muñoz, K. W., Quimí-Domínguez, S. I., &

- Giron-Sotomayor, J. C. (2025). Percepción docente sobre la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación educativa en educación inicial. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 359-372. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/116>
- Monge-Cedeño, D. M., Cuenca-Simancas, I. A., Godoy-Mora, E. C., Soto-Salinas, J. D. R., & Cerezo-Cedeño, B. S. (2025). El impacto de las adaptaciones curriculares y estrategias inclusivas en el rendimiento matemático de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 345-358. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/115>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rodriguez-Ayala, A. E., Ayala-Tigmasi, R. A., Anchundia-Aristega, Y. X., Días-Pilatasig, M. J., & Arias-Arias, J. L. (2024). Análisis del modelo ERCA y su aporte en las planificaciones curriculares. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 278–290. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/147>
- Santos-Vera, P. Y., Campo-Yanez, M. G., Erazo-Loor, D. J., Oña-Suquillot, K. B., & Mejia-Villacres, S. E. (2026). Inserciones escolares como estrategia de adaptación curricular: evaluación de un modelo basado en DUA en aulas diversas. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 67-80. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/151>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- UNESCO. (2021). *Inclusive early childhood care and education: From commitment to action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
- UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161–173. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167>