Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista
e-ISSN: 3121-3006

Artículo de revisión / Review article
Vol. 3 No. 2, pp. 60-77 / e-60 / Jul-Dic, 2026

Estrategias docentes para promover prácticas inclusivas en Educación Inicial

Teaching Strategies to Promote Inclusive Practices in Early Childhood Education

Ana María Mendoza Chávez
Centro de Educación Inicial "2 de agosto"
ana.mendozac@educacion.gob.ec; https://orcid.org/0009-0004-2051-5164

Recepción: 21 de junio de 2026
Aceptado: 01 de octubre de 2026
Publicado: 08 de octubre de 2026

Cita sugerida: Mendoza Chávez, A. M. (2026). Estrategias docentes para promover prácticas inclusivas en Educación Inicial. Didaxis. Revista Educativa, Social Y Humanista, 3(2), 60-77. https://doi.org/10.64325/x84zvx15

Autor de correspondencia: ana.mendozac@educacion.gob.ec

Copyright: © 2026 Ana María Mendoza Chávez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

Las pedagogías en la educación temprana deben permitir que niños con diferentes características, habilidades y contextos tengan acceso, participen y aprendan. El objetivo de este estudio fue analizar la literatura revisada por pares en Estrategias de Enseñanza publicada desde 2021 hasta 2026 para incluir prácticas que ayuden a promover la Educación Inclusiva en la Primera Infancia. Se realizó una revisión bibliográfica descriptivo-analítica. Se identificó y seleccionó evidencia siguiendo la declaración PRISMA 2020. La búsqueda se realizó en ERIC, SciELO, Dialnet, DOAJ y sitios de editoriales académicas, mientras que referencias adicionales se obtuvieron siguiendo las referencias bibliográficas. Hubo 96 registros; tras eliminar duplicados, verificar duplicados y evaluar para inclusión, se incluyeron 30 estudios en la síntesis. Los resultados de los estudios se organizaron en seis temas: adaptaciones de experiencias de aprendizaje y accesibilidad, rutinas inclusivas, juego e interacción entre pares, prácticas culturalmente receptivas y anti-sesgo integradas, y Tecnología de apoyo. Los hallazgos más importantes se centraron en rutinas integradas y una forma de acompañamiento de apoyo, mientras que el Diseño Universal para el Aprendizaje, la mediación entre pares y las prácticas culturalmente receptivas proporcionaron un contexto y una relevancia dependiente de la educación del docente. Se concluyó que en la Educación Temprana las prácticas inclusivas se hacen realidad al añadir actividades diarias y proporcionar apoyo colaborativo y recursos institucionales.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, Educación Inicial, estrategias docentes, prácticas inclusivas, formación docente.

ABSTRACT

Pedagogies in early education should enable children with different characteristics, abilities, and backgrounds to access, participate, and learn. The objective of this study was to analyze the peer-reviewed literature on Teaching Strategies published from 2021 to 2026 to include practices that help promote Inclusive Education in Early Childhood. A descriptive-analytical literature review was conducted. Evidence was identified and selected following the PRISMA 2020 statement. The search was conducted in ERIC, SciELO, Dialnet, DOAJ, and academic publisher websites, while additional references were obtained by following bibliographic references. There were 96 records; after removing duplicates, checking for duplicates, and assessing them for inclusion, 30 studies were included in the synthesis. The results of the studies were organized into six themes: adaptations of learning experiences and accessibility, inclusive routines, play and peer interaction, integrated culturally responsive and anti-bias practices, and Assistive Technology. The most important findings focused on integrated routines and a form of supportive accompaniment, while Universal Design for Learning, peer mediation, and culturally responsive practices provided context and relevance dependent on teacher education. It was concluded that, in Early Education, inclusive practices become a reality by incorporating daily activities and providing collaborative support and institutional resources.

KEYWORDS: inclusive education, early childhood education, teaching strategies, inclusive practices, teacher education

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva de la primera infancia permite que niños con todo tipo de habilidades formen parte de las mismas actividades educativas. La presencia de otros aprendices de la primera infancia no es el único indicador de inclusión. La educación inclusiva de la primera infancia ofrece una oportunidad para que los aprendices se muevan libremente y de forma interactiva, y proporciona oportunidades con propósito para que los aprendices participen activamente en el aprendizaje. Butterworth et al. (2024) muestran que la calidad de los salones de clase de preescolar inclusivos está determinada por los entornos generales del salón de clases y las prácticas de enseñanza que brindan a los niños pequeños oportunidades para participar en una variedad de actividades y rutinas diarias del aula e interacciones.

El docente ocupa una posición clave en este proceso ya que organiza el entorno, elige materiales, elabora planes, ajusta apoyos y gestiona las relaciones entre pares. Sanches-Ferreira et al. (2022) mencionaron algunas estrategias relacionadas con interacciones emocionalmente receptivas, manejo del aula, consideración de la perspectiva del niño y el andamiaje del aprendizaje. De la misma manera, la instrucción integrada permite la incorporación de metas individualizadas en las rutinas y actividades diarias existentes del aula, con evidencia positiva para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades en entornos educativos inclusivos (Gülboy et al., 2023).

La inclusión abarca la diversidad cultural, lingüística, social y conductual. Lang et al. (2024) examinaron cómo los docentes de la educación infantil mostraron diferentes niveles de conocimiento y confianza para abordar los conceptos de diversidad, inclusión, equidad y justicia. Kranski y Steed (2022) observaron que los participantes demostraron prácticas más sensibles a la cultura después de que la formación se combinó con el asesoramiento. Esto demuestra que una actitud positiva hacia la inclusión no es suficiente para la inclusión sistemática de las prácticas.

La necesidad de la formación docente y del acompañamiento profesional como condiciones está justificada. Según D'Agostino y Horton (2024), algunas docentes de educación preescolar inclusiva presentan alta autoeficacia y actitudes positivas, pero también pueden requerir capacitación y apoyo. En Ecuador, también se han documentado demandas para fortalecer a los docentes que abordan la diversidad en la Educación Inicial (Pincay-Góngora y De-La-Peña-Consuegra, 2023), así como la necesidad de que las instituciones manifiesten explícitamente y socialicen de manera inclusiva la práctica de incluir a diversos aprendices en sus aulas (Villarroel-Dávila et al., 2025).

Dado que la evidencia está dispersa entre acciones de enseñanza, estrategias e

intervenciones, así como entre modelos de desarrollo profesional, es relevante sintetizar dónde las acciones de enseñanza muestran la mayor utilidad y dónde se facilita su implementación. Esta revisión tiene como objetivo responder a la pregunta: ¿qué estrategias de enseñanza sugieren las publicaciones recientes de la comunidad científica para promover prácticas inclusivas en la Educación Infantil, y cuáles son los retos de implementación? El objetivo es analizar la investigación reciente publicada entre 2021 y 2026. Esto se enfocará en los elementos principales de estas estrategias, incluyendo las barreras asociadas con su implementación y las condiciones necesarias para su implementación.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó mediante una revisión de literatura descriptivo-analítica, siguiendo un método para la identificación, cribado, elegibilidad e inclusión estructurado de acuerdo con PRISMA 2020 (Page, McKenzie, et al., 2021; Page, Moher, et al., 2021). El objetivo era compilar e integrar datos obtenidos recientemente sobre los métodos que usan los docentes para promover la inclusión en la Educación Infantil. Debido a la diversidad de diseños, poblaciones y resultados, se realizó una síntesis narrativa y temática. No fue posible realizar un meta-análisis.

Las publicaciones se limitaron al periodo entre enero de 2021 y agosto de 2026. Además de las bases de datos estándar, también busqué en los sitios web de publicación de revistas académicas (p. ej., ScienceDirect, Springer, Taylor & Francis, SAGE, Wiley, Frontiers, MDPI, etc.). También realicé búsquedas manuales de referencias para localizar otros artículos y reseñas relevantes. Solo consideré publicaciones en español, inglés y portugués.

Los términos de búsqueda se combinaron en español e inglés usando operadores booleanos. Entre las expresiones principales se utilizaron “early childhood education”, preschool, kindergarten, “educación inicial”, “educación infantil”, “inclusive education”, inclusion, “inclusive practices”, “educación inclusiva”, teacher*, educator*, docente*, strateg*, practice*, intervention*, “embedded instruction”, “practice-based coaching”, “Universal Design for Learning”, “peermediated” y “assistive technology”. Una ecuación general fue: ("early childhood education" OR preschool OR kindergarten OR "educación inicial") AND ("inclusive education" OR inclusion OR "inclusive practices") AND (teacher* OR educator* OR docente*) AND (strateg* OR practice* OR intervention*).

Artículos escritos por pares que fueron publicados durante el rango de tiempo seleccionado, con respecto a la educación de la primera infancia o sus equivalentes. Estos artículos analizaron estrategias, técnicas, procedimientos o sistemas de

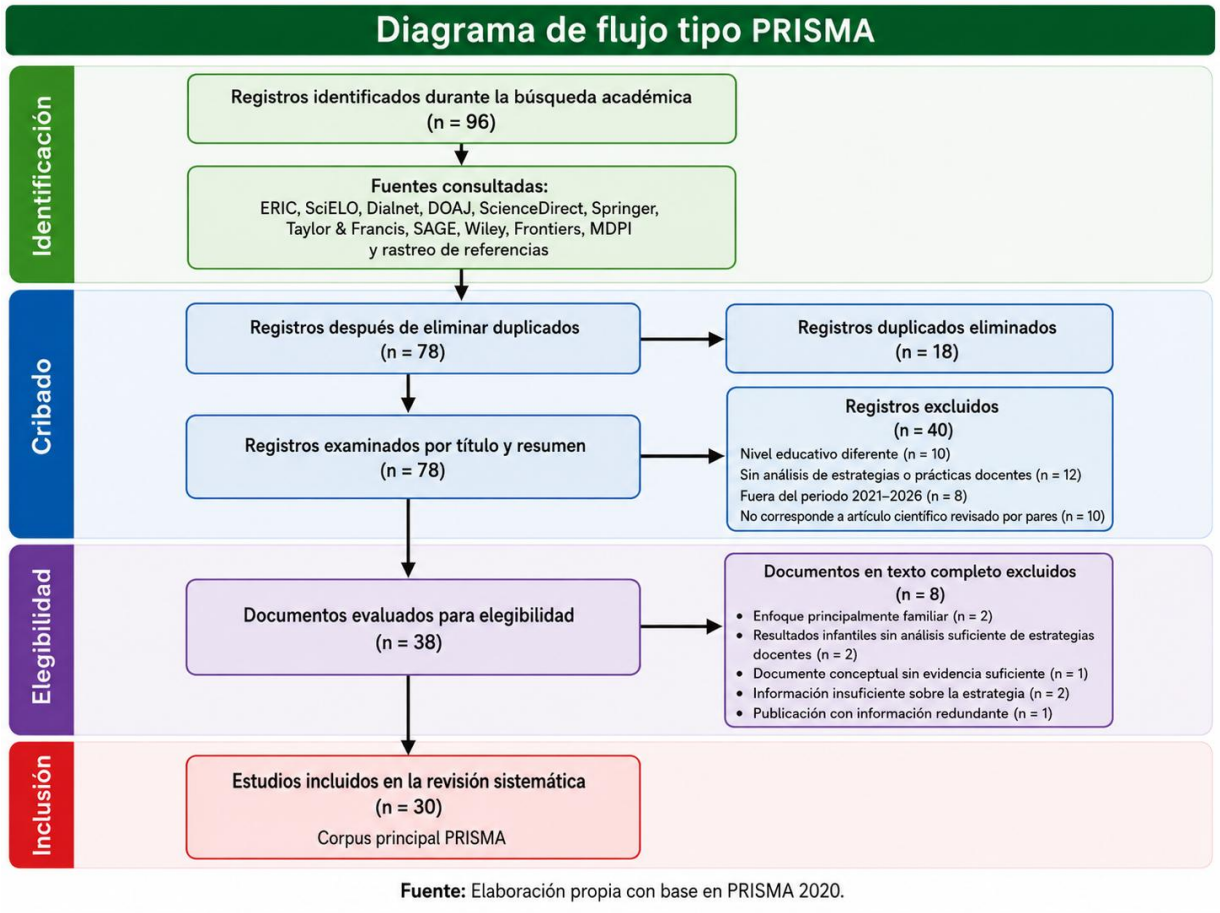
entrenamiento que afectaron la implementación de la inclusión, se consideraron artículos escritos en español, portugués, italiano, francés e inglés. También consideramos revisiones sistemáticas o metaanálisis centrados en la práctica de la inclusión en la primera infancia. Se excluyeron los artículos enfocados exclusivamente en otros niveles educativos, los artículos clínicos que no contienen un componente pedagógico, los artículos no publicados, los artículos que no analizan prácticas de enseñanza y los artículos de los que no pudimos establecer la relevancia.

En el proceso de identificación, consolidamos 96 artículos. Después, eliminamos 18 duplicados. En consecuencia, procedimos a analizar 78 artículos. Durante este proceso, excluimos 40 artículos: 10 artículos se enfocaron en otros niveles educativos, 12 artículos no analizaron estrategias o prácticas de enseñanza, 8 artículos se publicaron fuera del rango de 2021 a 2026 y 10 artículos se publicaron como artículos científicos, pero no fueron revisados por pares. Finalmente, analizamos 38 artículos. Excluimos 8 artículos. La mayoría de los artículos fueron centrados en la familia (n = 2), artículos sin un análisis suficiente de estrategias de enseñanza (n = 2), artículos de naturaleza conceptual sin evidencia suficiente (n = 1), artículos con descripción insuficiente de la estrategia (n = 2) y artículos con información redundante con respecto a un estudio incluido en el corpus (n = 1). En conclusión, incluimos 30 artículos en nuestro estudio.

La matriz de extracción incluye autor, año, país, diseño, participantes, contexto educativo, estrategia analizada, método de implementación, resultados de enseñanza, resultados de niños, barreras, facilitadores y constructos relacionados con la formación profesional. La síntesis temática consta de agrupar hallazgos en categorías que se repiten: accesibilidad y adaptación de experiencias, instrucción integrada, interacción y juego entre pares, prácticas sensibles culturalmente y anti sesgo, tecnología de asistencia y desarrollo profesional docente.

No se utilizó una herramienta formal de evaluación del riesgo de sesgo para todos los documentos incluidos, por lo tanto, la comparación se basó en la relevancia temática, claridad metodológica de los hallazgos reportados y convergencia de resultados entre los diseños. Esta es una limitación de la revisión. Dado que se trata de un estudio documental basado únicamente en publicaciones académicas, la investigadora no desarrolló prácticas docentes. Por lo tanto, no fue necesario el consentimiento informado ni la aprobación del comité de ética.

Figura 1. *Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos para la revisión bibliográfica*



Fuente: Elaboración propia con base en PRISMA 2020.

Nota. Elaboración propia con base en PRISMA 2020.

RESULTADOS

Características generales de la evidencia analizada

Los 30 estudios incluidos representan investigaciones recientes metodológicamente diversas. Estudios que incluyen revisiones sistemáticas y metaanálisis, estudios de caso, diseños de métodos mixtos, estudios cualitativos, estudios de caso único y estudios controlados fueron identificados. Los estudios se realizaron en América del Norte, Europa, Asia y América Latina. Algunos estudios se realizaron en Ecuador. Debido a la diversidad en estos estudios, se justifica una política de puertas abiertas para la inclusión; sin embargo, la heterogeneidad en los sistemas educativos, los entornos de clase y la forma en que se mide la calidad inclusiva dificulta las comparaciones directas.

Las revisiones existentes sugieren que promover una inclusión de calidad inclusiva

requiere el uso de múltiples estrategias. Butterworth et al. (2024) exploraron la variabilidad de la calidad en aulas de educación infantil inclusiva y abogaron por un mayor apoyo instruccional diferenciado y desarrollo profesional. Steed et al. (2023) encontraron un uso desigual del trabajo colaborativo y de prácticas de alta calidad. Apoyar la inclusión requiere el uso simultáneo de organizar el entorno, apoyo individualizado, colaboración, interacción y monitoreo del aprendizaje.

Adaptación y accesibilidad de las experiencias de aprendizaje

Una primera categoría corresponde a la planificación flexible y a la adaptación de actividades, materiales y formas de participación. Lundqvist (2021, 2023) documentó que las experiencias inclusivas de mayor calidad combinaban apoyos integrados dentro del aula, ajustes de materiales, apoyo adulto y entre pares, expectativas altas y una visión compartida de inclusión. En esta misma línea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece una planificación anticipada de múltiples formas de acceso, participación y expresión, evitando que las adaptaciones aparezcan únicamente después de que surge una dificultad (Hovey et al., 2022).

La aplicación del DUA en preescolar ha mostrado resultados favorables cuando se acompaña de colaboración docente y ajustes basados en las respuestas de los niños. Jhuo y Chu (2026) describieron el uso de materiales multisensoriales, recursos con diferentes niveles de complejidad, apoyos auditivos y problemas vinculados con situaciones reales, observando mejoras en la participación y el aprendizaje. En su investigación sobre la pedagogía STEAM inclusiva, Mullick et al. (2025) sugerían combinar planificación, acción y reflexión para responder de manera flexible a las necesidades de aprendices diversos. La evidencia muestra que una planificación que incorpora alternativas flexibles desde el inicio y una evaluación continua por parte del/la docente de la respuesta del grupo mejora la accesibilidad del plan.

Instrucción integrada en actividades y rutinas

La instrucción integrada fue la estrategia con la base de evidencia más sólida en la literatura revisada. Esta estrategia busca incorporar oportunidades de aprendizaje en las actividades diarias del aula (p. ej., rutinas, juegos, actividades de transición). Gülboy et al. (2023) encontraron efectos positivos en el aprendizaje de niños con discapacidades, especialmente de niños pequeños, y efectos positivos en el mantenimiento de habilidades en varios de los estudios revisados. Esta estrategia permite a los docentes abordar objetivos definidos de forma individual sin perder al niño dentro de las actividades contextuales diseñadas para todos los participantes.

La principal desventaja de la estrategia descrita en la literatura revisada puede ser la falta de formación inicial para el docente. Como regla general, Ai et al. (2024)

documentaron que los docentes de preescolar no incorporaron oportunidades de aprendizaje integradas hasta que recibieron formación y retroalimentación en etapas progresivas. Ai et al. documentaron que las oportunidades de aprendizaje integradas podrían mantenerse y su implementación podría generalizarse a otros contextos si la formación incorporaba una serie de etapas repetidas. Rakap et al. (2024) hallaron que una formación de primera etapa limitada resultó en bajos niveles de implementación, mientras que las etapas progresivas de coaching basado en la práctica resultaron en niveles estables de implementación más altos.

La última evidencia experimental verifica esta tendencia. Balikci et al. (2026) compararon hábitos de práctica, lecciones integradas y lecciones emparejadas con asesoría. Las ventajas de la adopción por parte del docente y el progreso de los niños fueron más evidentes en la formación con apoyo sostenido. Como tal, la estrategia requiere más que determinar el proceso; significa tener la oportunidad de participar en el proceso, recibir retroalimentación y modificar la estrategia en el contexto de las actividades diarias.

Interacción entre pares, juego y participación social

La participación social es otro elemento de la práctica inclusiva que se menciona repetidamente. Tan y Perren (2023) han descrito las estrategias preventivas y dinámicas de los docentes para fomentar la interacción entre niños con y sin necesidades especiales. Estas incluyen ajustar el entorno y los planes de estudio, planificar y diseñar actividades, y proporcionar apoyos individualizados y trabajar con otros actores relevantes. El valor de estas estrategias es la ubicación de la inclusión dentro del dominio social del aula, en oposición al logro de los objetivos educativos.

Del mismo modo, la pertenencia e la interacción se promueven a través del juego. Siljehag y Westling Allodi (2023) indicaron que la implementación de tiempo de juego/tiempo social mejoró las habilidades de los docentes en el apoyo a la interacción y, además, desarrolló una mayor colaboración entre los docentes. Más tarde, Gladh et al. (2025) señalaron que los docentes de educación preescolar en aulas inclusivas identificaron los apoyos disponibles y los obstáculos para aplicar la intervención mediada por pares para enseñar habilidades sociales y juego. Por último, se pueden mencionar las estrategias de interacción en el aula emocionalmente sensible, andamiaje y consideración del punto de vista del niño descritas por Sanches-Ferreira et al. (2022). La participación puede aumentarse si el docente planifica actividades que modelen habilidades sociales, y se utilizan pares como apoyo de aprendizaje sin crearles responsabilidades que corresponden al adulto.

Diversidad cultural, equidad y prácticas contra sesgos

En los últimos años, científicos preocupados por la inclusión han comenzado a estandarizar prácticas más allá de la inclusión de personas con discapacidades. Lang et al (2024) describieron la brecha en las habilidades, conocimientos y disposiciones de los educadores de la primera infancia en relación con la diversidad, la inclusión, la equidad y la justicia. Aunque muchos docentes valoraban estos conceptos, les costaba desarrollar propuestas específicas aplicables a su grupo de edad. Para compensar este problema, Kranski y Steed (2022) encontraron que un taller y asesoría combinados aumentaron prácticas culturalmente sensibles en tres de los cuatro docentes con los que trabajaban.

También se observaron resultados positivos en los programas que eran específicamente para la diversidad. Banko-Bal y Akman (2025) encontraron que la participación en una capacitación de educación anti-bias se relacionó con una mayor autoconciencia y actitudes positivas de los docentes, y con actitudes más positivas hacia las diferencias de los niños. Chao et al. (2026) encontraron que los factores de desarrollo profesional y las características del lugar de trabajo influyeron en la eficacia percibida de la enseñanza culturalmente sensible. Carr-Fanning y Rihtman (2025) respaldaron desde un punto de vista participativo la co-construcción de enfoques contextualizados con actores locales. Estos autores sugieren que la inclusividad en la práctica significa trabajar para reconocer identidades diversas y contextos culturales y evitar respuestas uniformes para grupos diversos.

Tecnología y recursos de apoyo

La tecnología asistiva apoya la comunicación y la participación y la accesibilidad a diversas actividades. Schladant et al. (2023) estudiaron un programa de desarrollo profesional que combinaba módulos, coaching y la disponibilidad de tecnología asistiva. Encontraron que el uso de la tecnología asistiva por parte de los docentes y su conocimiento de las habilidades de alfabetización temprana aumentaron. Una investigación adicional de Schladant et al. (2026) indicó que el coaching entre pares integrado en el lugar de trabajo aumentará el uso de la tecnología asistiva y los desafíos de tiempo, rotación de personal y sostenibilidad permanecen.

Los recursos tecnológicos son más útiles y eficaces cuando se utilizan para abordar un objetivo de lección tangible, en lugar de usarse por sí mismos. Este razonamiento es similar a los principios de DUA y apoyos integrados: el objetivo no es usar la tecnología por el hecho de la tecnología, sino reducir las barreras de comunicación, participación o expresión y crear más opciones para el niño dentro de los entornos.

Formación, acompañamiento y condiciones para la implementación

La formación fue una línea horizontal en la mayoría de las categorías. Rakap et al. (2025) en su revisión y meta-análisis, afirman que el coaching basado en la práctica es una estrategia efectiva de desarrollo profesional para facilitar la implementación de actividades educativas. En su investigación, Yılmaz Atman y Karasu (2025), documentaron que un programa de formación junto con el coaching impactó positivamente la calidad de las aulas de educación inicial inclusiva en Türkiye. En un estudio posterior, Yılmaz Atman y Karasu (2026) examinaron necesidades profesionales como la organización del aula, el apoyo al aprendizaje, las interacciones sociales y el apoyo a la inclusión.

Dionne et al. (2025) demostraron cómo el desarrollo profesional sostenido ayudó a los docentes y a los líderes escolares a observar, planificar, individualizar y reflexionar. Wu (2025) estudió, a nivel nacional en Taiwán, la relación entre las creencias y las prácticas de inclusión de los docentes con respecto al contexto y la formación. D'Agostino y Horton (2024), por su parte, mostraron que la disposición positiva hacia la educación inclusiva no siempre se reflejaba en la implementación de prácticas inclusivas, confirmando la calidad insuficiente de la implementación.

En el contexto ecuatoriano, Pincay-Góngora y De-La-Peña-Consuegra (2023) señalaron brechas en el conocimiento deficiente de la atención a la diversidad y documentaron acciones para mejorar el desempeño de los docentes. Villarroel-Dávila et al. (2025) mencionaron que las actitudes inclusivas estaban relacionadas con la participación de los actores educativos y las prácticas inclusivas declaradas y socialmente comportadas en las instituciones. Flores et al. (2024) describieron experiencias pedagógicas de estudiantes de Educación Infantil que se acercaron a la inclusión, la diversidad y la interculturalidad. Estos ejemplos incluyen la responsabilidad de la inclusión con el docente, el equipo institucional y los procesos de formación.

DISCUSIÓN

Las prácticas inclusivas benefician la Educación Infantil cuando se integran en la instrucción diaria con el objetivo de apoyar la participación comprometida de un niño. La inclusión va más allá de que el niño esté simplemente en la misma aula que sus compañeros. Lundqvist (2021, 2023) y Butterworth et al. (2024) muestran ideas similares cuando afirman que la calidad en términos de inclusión y pertenencia se basa en una combinación de apoyos, ajustes y un conjunto de condiciones organizativas.

De las estrategias disponibles, la instrucción integrada es la mejor respaldada. El metanálisis de Gülboy et al. (2023), los estudios de Ai et al. (2024) y Rakap et al. (2024), y Balikci et al. (2026) muestran que hacer modificaciones menores a las lecciones

diarias añadiendo metas, objetivos o tareas individualizadas resulta en mejoras en la enseñanza y el aprendizaje y puede hacerse sin el uso de aulas segregadas. El factor clave es la adherencia a la estrategia. Se esperan cambios sustancialmente mayores en la formación cuando se introducen la orientación y la retroalimentación y cuando se realiza la modelización.

Este patrón se ajusta a la evidencia relacionada con el desarrollo profesional. Rakap et al. (2025) creen que el coaching basado en la práctica puede ser una práctica basada en evidencia para desarrollar la enseñanza en la primera infancia. Para Dionne et al. (2025) y Yılmaz Atman y Karasu (2025), se ha encontrado que la mentoría ayuda a los docentes a reflexionar mejor, individualizar y mejorar la calidad de sus aulas. Suprihatiningrum et al. (2025) refuerzan esta interpretación con su revisión de competencias, donde se enfocan en la diferenciación, la colaboración, el conocimiento inclusivo, la tecnología, las actitudes y la reflexión profesional. Debido a esto, la formación docente debe incluir un equilibrio entre material enseñado y conceptual, práctica, retroalimentación y análisis de situaciones tangibles.

Otro enfoque en desarrollo sería el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Con DUA, el enfoque se movería de ajustes basados en la respuesta a un diseño más proactivo y sistemático. Hovey et al. (2022) abogan por el uso de múltiples medios de compromiso, representación y expresión. Jhuo y Chu (2026) también encontraron que la colaboración entre docentes y el uso de estimulación multisensorial tienen un valor inmenso para los aprendices jóvenes. Aunque la evidencia de Early Years para el marco DUA es más restringida que la evidencia para la enseñanza y el aprendizaje integrados, se recomienda no presentar DUA de forma aislada. En combinación con la observación de niños, el apoyo diferenciado y la reflexión docente, DUA es más valioso en la práctica.

La inclusión social requiere considerar las relaciones y el juego. Tan y Perren (2023), Siljehag y Westling Allodi (2023) y Gladh et al. (2025) señalan que el diseño del entorno, compartir actividades, modelado y mediación son medios para promover las interacciones entre pares. Esto es más esencial en la Educación Inicial, ya que gran parte del proceso de aprendizaje se realiza a través del juego y las interacciones. La intervención del docente debe facilitar el juego/la interacción sin convertir al niño en un receptor constante de ayuda o en una entidad separada del resto de la clase.

Otro hallazgo importante es la ampliación de la definición de diversidad. Lang et al. (2024), Kranski y Steed (2022), Banko-Bal y Akman (2025) y Chao et al. (2026) señalan que la inclusión requiere habilidades para responder a la diversidad cultural, lingüística e identitaria, con un enfoque en eliminar sesgos. Las prácticas inclusivas no deberían diseñarse exclusivamente para los niños diagnosticados con necesidades especiales o

para ciertos educativos. Esto amplía la planificación de actividades que crean una situación en la que las diferencias se ven como parte típica/natural del grupo y evitan generar expectativas homogéneas.

Como demuestran Schladant et al. (2023, 2026), los recursos disponibles con capacitación y asesoría a menudo ayudan a los participantes a involucrarse y comunicarse más. La sostenibilidad está influida por las capacidades de una institución para asignar tiempo y recursos al personal, proporcionar los dispositivos necesarios y ofrecer apoyo técnico. Esto confirma a Steed et al. (2023), quienes mencionan los efectos adversos de la participación desigual, y a D'Agostino y Horton (2024), que mencionan las discrepancias entre la creencia en la inclusión y la práctica de esta.

Estos resultados se aplican a Ecuador. Pincay-Góngora y De-La-Peña-Consuegra (2023) señalan la necesidad de conocimiento y acción para abordar la diversidad. Por otro lado, Villarroel-Dávila et al. (2025) señalan la necesidad de que las prácticas se mantengan a nivel institucional para garantizar que se establezcan y que la inclusión sea posible. Flores et al. (2024) señalan que las prácticas, una vez utilizadas en el campo, pueden entenderse e implementarse fácilmente. Por lo tanto, la planificación y la gestión adecuada de los recursos para la Educación Infantil, así como las interacciones entre pares, las actividades culturalmente apropiadas y las reflexiones sobre el uso de la tecnología y la integración de diferentes métodos didácticos, son necesarias.

Si bien las actitudes favorables siguen siendo importantes, Yu y Cho (2022) indican que los futuros docentes pueden estar a favor de la inclusión, pero, al mismo tiempo, pueden sentirse no preparados para la inclusión en situaciones más complejas. Szocik et al. (2024) confirman el valor de las experiencias de campo para la educación temprana especial. A partir de estos hallazgos, la necesidad en los programas de formación docente es evitar la máxima separación entre teoría y práctica. Los programas universitarios deben proporcionar oportunidades para prácticas docentes que incluyan observación, planificación e implementación en entornos inclusivos.

La revisión tiene sus limitaciones. Los diversos diseños y resultados hicieron que no fuera posible una comparación estadística conjunta. Además, no se llevó a cabo una herramienta formal para evaluar el riesgo de sesgo para todo el conjunto de trabajos. Los estudios realizados en el periodo 2021-2026 tienden a ser más actuales, pero descuidan estudios tradicionales que son la base de muchas prácticas. También hay algunos estudios que quizá no se encontraron debido a la falta de indexación o por terminología diferente. Las siguientes revisiones pueden basarse en protocolos registrados, evaluación de calidad formal y análisis en relación con diversos aspectos de la discapacidad, diversidad cultural, tipos de estrategias, contextos geográficos, etc.

La revisión de Lundqvist (2026) no ofrece ideas nuevas y confirma las barreras y desafíos en curso para la implementación de evaluaciones de inclusión y el desarrollo de sistemas de apoyo menos segregados, y por lo tanto continúa justificando la necesidad de más investigación.

CONCLUSIONES

La evidencia muestra que los mejores métodos para promover la inclusión en la Educación Infantil abordan la eliminación de barreras al acceder y participar en las actividades e interacciones que ocurren a lo largo del día. Estos métodos suelen utilizar una planificación flexible, materiales que pueden adaptarse a diversas actividades, apoyos que pueden incorporarse a la rutina de un niño, mediación de las interacciones entre pares, tecnología y métodos y prácticas cultural y socialmente apropiados.

La Enseñanza Integrada es la metodología mejor respaldada en las publicaciones revisadas. El coaching y la retroalimentación posterior a la implementación son algunas de las estrategias de apoyo. Otras estrategias incluyen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), mediación entre pares, anti-bias (antiprejuicio) y Tecnología de asistencia. Sin embargo, todas estas estrategias dependen de las formas en que se implementan las prácticas y del hecho de que la docente entienda cómo servir mejor al niño con dichas prácticas.

La inclusión es una condición transversal. Varios estudios muestran que simplemente valorar la inclusión no es suficiente para desarrollar prácticas de calidad, y tampoco lo es tener algún conocimiento básico de la inclusión. Para desarrollar dichas prácticas, las docentes de educación infantil deben ser formadas para observar, evaluar y responder a las necesidades de inclusión proporcionando los apoyos necesarios con la menor separación de grupo posible.

La inclusión debería ser una parte intrínseca de las instituciones, más que una responsabilidad individual de los docentes. En presencia de criterios y recursos comunes, así como de tiempo destinado para la colaboración y la presencia del apoyo profesional necesario y políticas internas cohesivas, se puede esperar la sostenibilidad de las estrategias. Estas circunstancias, cuando están presentes en Ecuador, pueden comenzar a desplazar la prioridad de lidiar con la diversidad de un principio expresado a una práctica sistemática a instituirse en la educación escolar temprana.

REFERENCIAS

Ai, J., Zhao, M., Behrens, S., & Horn, E. M. (2024). Professional development improves teachers' embedded instruction and children's outcomes in a Chinese inclusive preschool. *Journal of Behavioral Education, 33*(2), 374–395. DOI: 10.1007/s10864-022-09490-5.

Balikci, S., Aydin, B., & Rakap, S. (2026). A randomized trial of embedded instruction training and coaching for preschool teachers: Impacts on teacher implementation and child outcomes. *Education Sciences, 16*(5), 724. DOI: 10.3390/educsci16050724.

Balikci, S., Aydin, B., & Rakap, S. (2026). Preschool teachers' use of embedded learning opportunities to support young children with disabilities in inclusive settings. *European Journal of Special Needs Education, 41*(4), 710–724. DOI: 10.1080/08856257.2025.2579633.

Banko-Bal, Ç., & Akman, B. (2025). Teaching diversity, inspiring change: Evaluating Anti-Bias Education training program in preschoolers. *Evaluation and Program Planning, 112*, 102655. DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2025.102655.

Butterworth, L., Rakap, S., & Gülboy, E. (2024). A systematic review of studies investigating quality of inclusive preschool classrooms. *Journal of Childhood, Education & Society, 5*(3), 386–406. DOI: 10.37291/2717638X.202453381.

Carr-Fanning, K., & Rihtman, T. (2025). Inclusive early childhood education: Exploring co-creation and the process of empowerment within participatory research and practice. *Frontiers in Education, 10*, 1474975. DOI: 10.3389/feduc.2025.1474975.

Chao, W.-L., Chu, S.-Y., Wang, Y.-W., & Yang, T.-H. (2026). Culturally responsive teaching efficacy of teachers at inclusive preschools in Taiwan. *Early Childhood Education Journal, 54*, 823–835. DOI: 10.1007/s10643-025-01882-2.

D'Agostino, S. R., & Horton, E. (2024). Examining inclusive preschool teachers' perspectives and practices: A mixed-methods investigation. *Journal of Early Intervention, 46*(4), 487–508. DOI: 10.1177/10538151231190627.

Dionne, C., Paquet, A., Lemire, C., Dugas, C., Londono, M., & Dubé, A.-C. (2025). Supporting the inclusion of young children in childcare settings through professional development: Perceptions of educators and managers. *Frontiers in Education, 10*, 1535104. DOI: 10.3389/feduc.2025.1535104.

Gladh, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M., & Sandall, S. R. (2025). Teachers' perceptions of using peer-mediated instruction and intervention for supporting children's social skills and play between children in inclusive preschools. *Cogent Education, 12*(1), 2460969. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2460969.

Gülboy, E., Yücesoy-Özkan, Ş., & Rakap, S. (2023). Embedded instruction for young children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies. *Early Childhood Research Quarterly, 63*, 181–193. DOI: 10.1016/j.ecresq.2022.12.014.

Jhuo, R.-A., & Chu, S.-Y. (2026). Application of Universal Design for Learning for improving child engagement in an inclusive preschool setting in Taiwan. *International Journal of Disability, Development and Education, 73*(3), 550–572. DOI: 10.1080/1034912X.2025.2528189.

Kranski, T. A., & Steed, E. A. (2022). Practice-based coaching to improve culturally responsive practices in early childhood classrooms: A single-case experimental design. *Psychology in the Schools, 59*(8), 1587–1608. DOI: 10.1002/pits.22703.

Lang, S. N., Tebben, E., Luckey, S. W., Hurns, K. M., Fox, E. G., Ford, D. Y., Ansari, A., & Pasque, P. A. (2024). Early childhood teachers' dispositions, knowledge, and skills related to diversity,

inclusion, equity, and justice. *Early Childhood Research Quarterly, 67*, 111–127. DOI: 10.1016/j.ecresq.2023.12.005.

Lundqvist, J. (2021). Ways to implement preschool inclusion: A multiple-case study. *International Journal of Educational Research Open, 2*, 100097. DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100097.

Lundqvist, J. (2023). Putting preschool inclusion into practice: A case study. *European Journal of Special Needs Education, 38*(1), 95–109. DOI: 10.1080/08856257.2022.2031096.

Lundqvist, J. (2026). How early childhood inclusion can be achieved: Literature reviews which address the perceived challenges of preschool staff. *Scandinavian Journal of Educational Research, 70*(4), 844–861. DOI: 10.1080/00313831.2025.2516441.

Mullick, J., Wang, Q., Vlcek, S., & Sikder, S. (2025). "The possibility of meeting the needs of all children": A framework for enhancing inclusive STEAM pedagogy in early childhood settings. *International Journal of Educational Research, 133*, 102705. DOI: 10.1016/j.ijer.2025.102705.

Pincay-Góngora, C. P., & De-La-Peña-Consuegra, G. (2023). La atención a la diversidad en la Educación Inicial como componente de la educación inclusiva ecuatoriana. *MQRInvestigar, 7*(2), 1793–1810. DOI: 10.56048/MQR20225.7.2.2023.1793-1810.

Rakap, S., Balikci, S., Aydin, B., & Kalkan, S. (2024). Promoting inclusion through embedded instruction: Enhancing preschool teachers' implementation of learning opportunities for children with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 36*(6), 995–1018. DOI: 10.1007/s10882-023-09932-6.

Rakap, S., Gülboy, E., & White, D. (2025). Evaluating practice-based coaching as an evidence-based practice in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Advance online publication. DOI: 10.1080/10901027.2025.2538589.

Sanches-Ferreira, M., Gonçalves, J. L., Araújo, S. B., Alves, S., & Barros, S. (2022). Building inclusive preschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? *Frontiers in Education, 7*, 944822. DOI: 10.3389/feduc.2022.944822.

Schladant, M., Ocasio-Stoutenburg, L., Nunez, C., Dowling, M., Shearer, R., Bailey, J., Garilli, A., & Natale, R. (2023). Promoting a culture of inclusion: Impact of professional development on teachers' assistive technology practices to support early literacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 44*(2), 147–166. DOI: 10.1080/10901027.2022.2099325.

Schladant, M., Garilli, A., Balzano, G., Natale, R., & Elbaum, B. (2026). Job-embedded peer coaching professional development to support preschool assistive technology use: Teachers' and peer coaches' perceptions. *Early Childhood Education Journal, 54*, 2631–2641. DOI: 10.1007/s10643-025-02048-w.

Siljehag, E., & Westling Allodi, M. (2023). Introducing a program supporting social interactions and play in inclusive preschools in Sweden: Reflections on a stepwise collaborative implementation process. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(1), 124–142. DOI: 10.1080/1350293X.2022.2157460.

Tan, R., & Perren, S. (2023). Promoting peer interactions in an inclusive preschool in China: What are teachers' strategies? *International Journal of Inclusive Education, 27*(9), 987–1003. DOI: 10.1080/13603116.2021.1879955.

Villarroel-Dávila, P., Sánchez-Rodríguez, A., Hernando Gómez, A., & García-Rojas, A. D. (2025). Percepciones de docentes ecuatorianos de educación infantil sobre los principales factores que

promueven la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva, 18*(2), 265–291. DOI: 10.63122/wa0hmd29.

Wu, P.-F. R. (2025). A national study on teacher beliefs and practices in inclusive preschool education in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities, 71*(6), 852–866. DOI: 10.1080/20473869.2025.2545954.

Yılmaz Atman, B., & Karasu, N. (2025). Practice-based coaching to improve the quality of inclusive preschool classrooms: A model trial from Türkiye. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Advance online publication. DOI: 10.1080/10901027.2025.2513917.

Yılmaz Atman, B., & Karasu, N. (2026). Professional development needs of preschool teachers regarding inclusive education in Türkiye. *Journal of Research in Special Educational Needs, 26*(1), e70042. DOI: 10.1111/1471-3802.70042.

Artman-Meeker, K., Fettig, A., Cunningham, J. E., Chang, H.-C., Choi, G., & Harbin, S. (2022). Iterative design and pilot implementation of a tiered coaching model to support socio-emotional teaching practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 42*(2), 124–136. DOI: 10.1177/02711214211050122.

Bulotsky-Shearer, R. J., Ehrenreich-May, J., Morris, C. T., Mullins, C., Lerner, B. S., Howe, E., Bailey, J., Gruen, R. L., & Gonzalez, A. C. (2025). Making connections for children and teachers: Using classroom-based implementation supports for teaching Pyramid Model practices in Head Start programs. *Frontiers in Education, 9*, 1488405. DOI: 10.3389/feduc.2024.1488405.

D'Agostino, S. R., & Douglas, S. N. (2022). Preparation experiences of pre-service inclusive preschool teachers: A qualitative metasynthesis. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 43*(2), 307–326. DOI: 10.1080/10901027.2021.1902435.

Hovey, K. A., Gauvreau, A. N., & Lohmann, M. J. (2022). Providing multiple means of action and expression in the early childhood classroom through a Universal Design for Learning framework. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 11*(2). DOI: 10.58729/2167-3454.1150.

Lei, Y., Wei, Y., Ma, Y., Wu, X., & Zhou, Q. (2025). Impact of pre-service education on the effectiveness of in-service training for inclusive preschool teachers in China: A potential profile analysis. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 1218. DOI: 10.1057/s41599-025-05576-3.

Suprihatiningrum, J., Listiawati, N., Wirda, Y., Sabon, S. S., Siswantari, & Nuraini, B. (2025). Core competencies for inclusive early childhood educators: A systematic review. *IAFOR Journal of Education, 13*(3), 525–553. DOI: 10.22492/ije.13.3.21.

Szocik, K., O'Brien, K. M., Nagro, S. A., & Gerry, M. A. (2024). Early childhood special education teacher candidates' field experiences: A systematic review. *Topics in Early Childhood Special Education, 44*(2), 152–166. DOI: 10.1177/02711214231225898.

Yu, S., & Cho, E. (2022). Preservice teachers' attitudes toward inclusion in early childhood classrooms: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal, 50*, 687–698. DOI: 10.1007/s10643-021-01187-0.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. DOI: 10.1136/bmj.n71.

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson,

A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., … McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n160. DOI: 10.1136/bmj.n160.

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No aplica.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Ana María Mendoza Chávez: conceptualización, metodología, análisis formal, redacción – borrador inicial, validación, revisión del documento final, desarrollo de resultados.

EDITORIAL

Editorial Didaxis S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.