



Innovación y cultura inclusiva desde la justicia curricular
Innovation and Inclusive Culture through Curricular Justice

Lic. María Elisa Santana Delgado
Autor

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica Eloy
Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del grado
de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas

Ing. Anabel Alcívar Pincay, PhD.
Tutora

10 de septiembre de 2026

Innovación y cultura inclusiva desde la justicia curricular
Innovation and Inclusive Culture through Curricular Justice

Lic. María Elisa Santana Delgado
Ing. Anabel Alcívar Pincay, PhD.

Resumen

El estudio analizó cómo un proceso de innovación curricular contribuyó a la construcción de una cultura inclusiva en un aula caracterizada por la diversidad neurocognitiva e interpretó sus transformaciones desde la perspectiva de la justicia curricular. Se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo mediante un estudio de caso instrumental y longitudinal desarrollado durante tres años escolares en una institución de Manta, Ecuador, con evidencias de continuidad en un curso posterior. Participaron docentes, familias y niños vinculados directamente con el proceso. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, conversaciones con estudiantes, observación prolongada y análisis de planificaciones didácticas, recursos pedagógicos, registros audiovisuales y comunicaciones con las familias. Los datos se examinaron mediante análisis temático inductivo, triangulación de participantes, técnicas y fuentes, y una interpretación posterior desde las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación. Los resultados permitieron reconstruir seis momentos interrelacionados: diversificación de la planificación, transformación de los ambientes, diversificación de la evaluación, aprendizaje socioemocional, corresponsabilidad educativa y consolidación de una cultura inclusiva. Los apoyos dejaron de funcionar como respuestas periféricas y se integraron en una experiencia común que amplió las oportunidades de aprendizaje, participación, bienestar y pertenencia. Se concluye que la cultura inclusiva se construyó mediante un proceso recursivo de transformación curricular sostenido por la comunidad educativa. El modelo interpretativo resultante ofrece una explicación situada con potencial de transferencia analítica a contextos educativos semejantes.

Abstract

This study analysed how a process of curricular innovation contributed to the construction of an inclusive culture in a classroom characterised by neurocognitive diversity and interpreted the transformations from the perspective of curricular justice. A qualitative and interpretive approach was adopted through an instrumental longitudinal case study conducted over three school years at a school in Manta, Ecuador, with evidence of continuity in a subsequent grade. Participants included teachers, families, and children directly involved in the process. Data were collected through semi-structured interviews, conversations with students, prolonged observation, and the analysis of lesson plans, teaching resources, audiovisual records, and communications with families. The data were examined through inductive thematic analysis, triangulation of participants, techniques, and sources, and a subsequent interpretation based on the dimensions of redistribution, recognition, and representation. The findings revealed six interrelated moments: diversification of planning, transformation of learning environments, diversification of assessment, social-emotional learning, educational co-responsibility, and consolidation of an inclusive culture. Supports ceased to operate as peripheral responses and became part of a shared educational experience that expanded opportunities for learning, participation, well-being, and belonging. It is concluded that inclusive culture was constructed through a recursive process of curricular transformation sustained by the educational community. The resulting interpretive model provides a situated explanation with potential for analytical transfer to similar educational contexts.

Descriptores/Keywords: educación inclusiva; innovación educativa; currículo; justicia curricular; neurodiversidad; cultura escolar/ inclusive education; educational innovation; curriculum; curricular justice; neurodiversity; school culture.

1. Introducción

La educación inclusiva exige transformar los sistemas educativos y no únicamente incorporar estudiantes con discapacidad a las escuelas ordinarias. La Declaración de Salamanca reclamó una reforma de la escuela común capaz de educar conjuntamente a todos los niños mediante formas de enseñanza sensibles a sus diferencias (UNESCO, 1994). Esta orientación se mantiene en los enfoques que conciben la inclusión como un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras en las culturas, políticas y prácticas educativas (Ainscow, 2020, 2024). Compartir un espacio físico, no garantiza el aprendizaje, la participación ni la pertenencia; es necesario modificar las condiciones que organizan la experiencia escolar.

El currículo ocupa una posición central porque organiza los contenidos, tiempos, ambientes, recursos, relaciones y formas de evaluación que determinan las oportunidades ofrecidas al alumnado. Desde la justicia curricular, una educación equitativa debe priorizar a quienes enfrentan mayores desventajas y garantizar su participación en un currículo común y enriquecido (Connell, 1993). Esta perspectiva articula la redistribución de conocimientos y oportunidades, el reconocimiento de distintas experiencias y la representación de los actores en la construcción de una experiencia educativa que favorezca la participación y la pertenencia (Ainscow & Messiou, 2018; Mills et al., 2022; Riddle et al., 2023). Esto exige revisar las condiciones institucionales y pedagógicas que pueden producir exclusión (Mills et al., 2026; Press & Skattebol, 2026). La innovación curricular puede materializar estos principios cuando transforma la propuesta común, en lugar de añadir respuestas periféricas para quienes se apartan de un supuesto patrón de normalidad (González, 2024). La pedagogía inclusiva plantea atender las diferencias ampliando las oportunidades disponibles para todos y evitando que las respuestas diferenciadas generen nuevas formas de separación (Florian & Beaton, 2018; Spratt & Florian, 2015). Esta orientación converge con el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, DUA) al anticipar la variabilidad y diversificar las formas de acceso, implicación, acción y expresión. Sin embargo, la incorporación aislada de apoyos o recursos no garantiza una innovación integral si no modifica las oportunidades reales de aprender y participar (Berríos Armijo & Herrera Fernández, 2021; King-Sears et al., 2023; Zhang et al., 2024).

Este debate adquiere especial relevancia en la educación de niños autistas y de otros estudiantes con perfiles neurocognitivos diversos; el paradigma de la neurodiversidad cuestiona las interpretaciones centradas en el déficit y destaca las fortalezas, la aceptación, la agencia y las condiciones contextuales de participación (McKinlay et al., 2025; Pellicano & den Houting, 2022). Este desplazamiento resulta necesario porque gran parte de las intervenciones escolares continúa orientándose a modificar habilidades individuales, mientras presta menor atención a la transformación del entorno (Perrelet et al., 2025). Así también se ha de considerar que, aumentar la presencia o las interacciones no asegura reciprocidad, amistad, ni pertenencia (El-Salahi et al., 2025); la inclusión requiere transformar los ambientes sociales, culturales y físicos y enseñar intencionadamente la empatía, la colaboración y el reconocimiento de distintos ritmos y estilos (Leifler et al., 2021; Tsamitrou & Plumet, 2024; Tsou et al., 2026).

Estas transformaciones tampoco dependen exclusivamente de un docente; la confianza, la participación familiar, el liderazgo y la corresponsabilidad institucional favorecen que las prácticas trasciendan las iniciativas individuales (Francis et al., 2016; Santiago et al., 2022). Las culturas inclusivas se fortalecen cuando la comunidad comparte expectativas que reconocen a todos los estudiantes como miembros que pertenecen desde el inicio (Francis et al., 2016; Zollers et al., 1999). La evidencia también destaca la articulación entre prácticas pedagógicas, apoyos socioemocionales, colaboración con las familias y liderazgo participativo (Bateman et al., 2022; Valdés et al., 2026; Wang, 2026).

Los estudios disponibles en Ecuador muestran que las prácticas inclusivas se relacionan con la formación, la experiencia, los recursos y el apoyo institucional, aunque persisten necesidades de capacitación y concepciones asistenciales que pueden limitar la participación del alumnado autista y de otros estudiantes con necesidades específicas (Avellán & Alcívar, 2024; Clavijo et al., 2016; Narváez Intriago & Lara Lara, 2021; Zambrano-Garcés & Orellana-Zambrano, 2018). Estas investigaciones se han concentrado principalmente en actitudes, percepciones y experiencias formativas; siento menos frecuentes los estudios longitudinales que muestran cómo distintas decisiones curriculares se articulan, se sostienen y transforman la cultura de un aula desde las voces de sus actores.

En este marco, el objetivo de este estudio fue analizar cómo un proceso de innovación curricular contribuyó a la construcción de una cultura inclusiva en un aula caracterizada por la diversidad neurocognitiva, a partir de las voces de docentes, familias y niños, e interpretar los hallazgos desde la justicia curricular.

2. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo mediante un estudio de caso instrumental de carácter longitudinal (Stake, 1995). Se buscó comprender cómo un proceso sostenido de innovación curricular contribuyó a la construcción de una cultura inclusiva e interpretar las transformaciones identificadas desde la perspectiva de la justicia curricular. El estudio se desarrolló en una institución educativa particular de Manta, Ecuador. El seguimiento comprendió desde Inicial II hasta Segundo de Educación General Básica e incorporó evidencias de continuidad en Tercero de EGB. El grupo estuvo conformado por 19 estudiantes, entre ellos tres niños con diagnóstico de trastorno del espectro autista, con niveles 1 y 2 de apoyo, y tres niños que, sin diagnóstico clínico específico, presentaban características educativas asociadas con distintas formas de procesamiento neurocognitivo. Mediante muestreo intencional participaron las dos docentes responsables del grupo en diferentes momentos del seguimiento. Para las entrevistas y conversaciones se seleccionaron cinco familiares y cinco niños, considerando su continuidad en el proceso, la diversidad de sus experiencias y su posibilidad de aportar información relevante sobre las transformaciones observadas. Las observaciones y los registros documentales y audiovisuales comprendieron al grupo completo de 19 estudiantes.

La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y familiares, conversaciones breves con los niños, observación prolongada y análisis de planificaciones didácticas, recursos pedagógicos, fotografías, videos y comunicaciones con las familias. En las planificaciones se examinaron las estrategias,

los recursos, la organización de los tiempos y espacios, las modalidades de participación y las formas de evaluación. Para asegurar la trazabilidad se utilizaron los códigos D1 y D2 para las docentes; F y N para familiares y niños; PL para planificaciones; RP para recursos pedagógicos; RO para registros de observación; RA para registros audiovisuales; y RC para comunicaciones con las familias. Las fuentes documentales se numeraron consecutivamente y se diferenciaron según el nivel educativo; por ejemplo, PL-I2-01 correspondió a una planificación de Inicial II y RO-1EGB-03 a un registro de observación de Primero de EGB.

El análisis se desarrolló en dos fases, en la primera se realizó un análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006), mediante la codificación de unidades relacionadas con la planificación, los apoyos, los ambientes, la participación, la evaluación, la convivencia y la intervención de la comunidad educativa. El contraste entre participantes, técnicas y fuentes permitió agrupar los códigos y reconstruir seis momentos interrelacionados: diversificación de la planificación, transformación de los ambientes, diversificación de la evaluación, aprendizaje socioemocional, corresponsabilidad educativa y consolidación de una cultura inclusiva; estos momentos se comprendieron como procesos superpuestos y recursivos, no como etapas lineales.

En la segunda fase, los patrones emergentes se interpretaron desde las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación de la justicia curricular; la redistribución permitió examinar la ampliación de recursos y oportunidades; el reconocimiento, la legitimación de diferentes formas de aprender, comunicarse y participar; y la representación, la incorporación de las voces y experiencias de niños, docentes y familias. Esta perspectiva no determinó la codificación inicial, sino que orientó la interpretación final de los hallazgos.

El rigor se fortaleció mediante la triangulación de participantes, técnicas y fuentes, el seguimiento longitudinal y el contraste constante entre evidencias e interpretaciones, de acuerdo con los criterios de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad (Lincoln & Guba, 1985). Se obtuvo el consentimiento informado de las familias y el asentimiento de los niños. Asimismo, se protegió la identidad de los participantes y de la institución mediante la anonimización y codificación de los datos.

3. Resultados

El análisis permitió comprender la construcción de la cultura inclusiva como un proceso recursivo de innovación curricular, las transformaciones abarcaron la planificación, los ambientes, la evaluación, la convivencia y la participación de docentes, familias, niños y autoridades. Algunas decisiones surgieron para responder a necesidades específicas, pero progresivamente se incorporaron a la propuesta común y ampliaron las oportunidades de aprendizaje, participación y bienestar del grupo. Los hallazgos se organizaron en seis momentos interrelacionados: tres vinculados con la transformación de la enseñanza; uno con el aprendizaje de la convivencia; otro con la corresponsabilidad educativa; y el último con la consolidación de una cultura inclusiva. Estos momentos no constituyeron etapas lineales, sino procesos superpuestos que se retroalimentaron durante el periodo estudiado.

Tabla 1. Lógica de transformación curricular para ampliar las oportunidades de aprendizaje

Nivel de transformación	Momento analítico	Principales evidencias	Transformación observada
Enseñanza	1. Diversificación de la planificación	Anticipación, apoyos visuales, experiencias multisensoriales, juego, experimentación, materiales concretos y actividades fuera del aula	Ampliación de las formas de acceder, comprender y participar
Enseñanza	2. Transformación de los ambientes	Rincón de la calma, espacio de lectura, casitas, mesa de picnic, patio, recursos sensoriales y organización flexible	Incorporación del bienestar y la autorregulación como condiciones de participación
Enseñanza	3. Diversificación de la evaluación	Canciones, dramatizaciones, demostraciones, exposiciones, producciones gráficas, movimiento y materiales manipulativos	Reconocimiento de diferentes formas de expresar los aprendizajes y evidenciar fortalezas
Convivencia	4. Enseñanza socioemocional	Mensajes sobre valores, ayuda entre compañeros, resolución de conflictos, juegos cooperativos y celebración del esfuerzo	Desarrollo intencionado de la empatía, la colaboración y el sentido de pertenencia
Comunidad	5. Corresponsabilidad educativa	Comunicación con las familias, comité de padres, decisiones compartidas, apoyo directivo, recursos y continuidad docente	Distribución de la responsabilidad sobre la inclusión entre los actores educativos Cultura escolar
Cultura escolar	6. Construcción y continuidad de una	Permanencia de prácticas, apropiación de los espacios y continuidad en cursos posteriores	Incorporación de la diversidad como criterio habitual para

	cultura inclusiva		organizar la enseñanza y la convivencia
--	-------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la triangulación de entrevistas, conversaciones, observaciones, planificaciones, registros audiovisuales y comunicaciones con las familias.

3.1. Diversificar la planificación para ampliar las oportunidades de aprendizaje

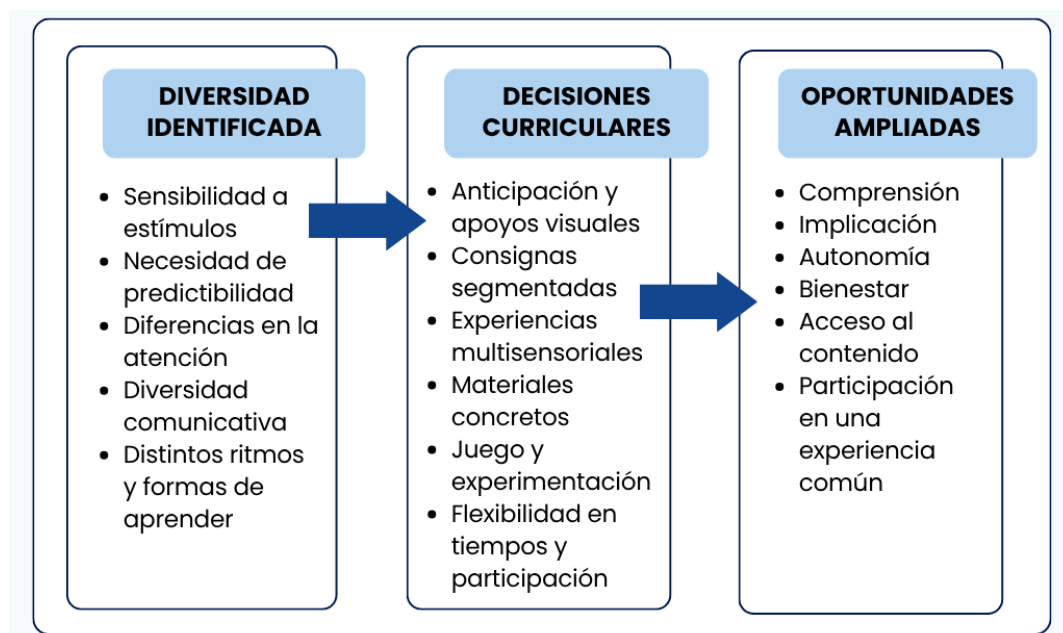
El primer momento de transformación se produjo en la planificación; la diversidad neurocognitiva del grupo evidenció las limitaciones de una propuesta uniforme ante las diferencias relacionadas con la sensibilidad a los estímulos, los tiempos de atención, las formas de comunicación, la comprensión de las interacciones sociales y la necesidad de anticipación. Estas características fueron identificadas de manera recurrente en las observaciones y los registros audiovisuales correspondientes a los distintos niveles educativos (RO-I2-05; RO-1EGB-07; RA-I2-15). La respuesta no consistió en diseñar actividades paralelas para determinados estudiantes, sino en diversificar la experiencia común de aprendizaje.

El análisis documental mostró que las planificaciones incorporaron progresivamente anticipación, apoyos visuales, secuencias comprensibles o análisis de tareas, consignas segmentadas, materiales concretos y distintas formas de participación (PL-I2-05; PL-1EGB-11; PL-2EGB-03). Los registros de observación evidenciaron que la previsibilidad ayudaba a los niños a comprender qué sucedería, qué se esperaba de ellos y cómo se organizaría la actividad; en quienes requerían mayor estructura, se observaron transiciones con menor incertidumbre y una participación menos dependiente del acompañamiento individual (RO-I2-14; RO-1EGB-10; RA-1EGB-03). Esta transformación fue reconocida por la docente como un desplazamiento desde el uso individual de determinados apoyos hacia su incorporación en la propuesta común: “Al incluir apoyos visuales para anticipar actividades, cambios, procesos, me di cuenta de que todo resultaba más comprensible para todos los niños, la participación de los estudiantes era más fluida y autónoma” (D1).

La diversificación también se expresó en experiencias que combinaron percepción, movimiento, exploración, juego y lenguaje. Actividades como la caja mágica, los detectives de letras, la exploración de texturas, las experiencias con agua, la observación de procesos naturales y los experimentos permitieron abordar los aprendizajes mediante acciones concretas y situaciones significativas (PL-I2-05; PL-1EGB-14; RP-I2-11; RA-1EGB-08). Estas propuestas no se plantearon como actividades complementarias ni como adaptaciones desvinculadas del currículo, sino como formas cotidianas y diversificadas de acceder a los aprendizajes previstos.

Las observaciones y los registros audiovisuales mostraron distintas maneras de implicarse en las actividades; algunos niños participaban principalmente mediante el lenguaje oral, otros observaban, manipulaban, imitaban, señalaban, se desplazaban por el espacio o demostraban lo aprendido mediante acciones (RO-I2-05; RO-1EGB-02; RA-I2-06; RA-1EGB-17). La flexibilidad permitió variar los niveles de apoyo sin separar al alumnado ni convertir sus diferencias en categorías visibles dentro del aula. La innovación implicó, un desplazamiento desde la búsqueda de respuestas específicas y posteriores para cada dificultad hacia la construcción anticipada de una arquitectura común de oportunidades para todos. Los apoyos visuales, la segmentación de las tareas, la exploración sensorial y la concreción de las consignas, incorporados inicialmente para responder a determinadas necesidades, se integraron progresivamente en la planificación ordinaria y ampliaron las oportunidades de comprensión, autonomía y participación del conjunto del grupo.

Figura 1. *Lógica de transformación curricular para ampliar las oportunidades de aprendizaje*



Nota. La figura sintetiza la relación identificada entre la diversidad neurocognitiva del aula, las decisiones curriculares y la ampliación de oportunidades de aprendizaje, participación y bienestar para el conjunto de los estudiantes.

Tabla 2. Relación entre diversidad identificada, decisiones curriculares y oportunidades ampliadas

Diversidad y barreras identificadas	Decisiones de innovación curricular	Oportunidades ampliadas
Sensibilidad a estímulos visuales y auditivos	Regulación de estímulos, incorporación de materiales sensoriales y alternancia de espacios	Mayor bienestar, permanencia y disposición para aprender
Necesidad de predictibilidad	Anticipación, apoyos visuales, secuencias comprensibles y consignas segmentadas	Comprensión de las actividades, disminución de la incertidumbre y mayor autonomía
Diferencias en la atención y el procesamiento	Experiencias breves, manipulativas, multisensoriales y vinculadas con el juego	Mayor implicación y acceso al contenido
Diversidad en la comunicación y la interacción	Modelado, imágenes, demostraciones, interacción guiada y distintas formas de participación	Posibilidad de comprender, responder e interactuar mediante diferentes vías
Diferencias en los ritmos y formas de aprender	Flexibilidad en los tiempos, los niveles de apoyo y las formas de realizar las actividades	Participación en una experiencia común sin separar al alumnado

Nota. Las relaciones se construyeron mediante el contraste de planificaciones, registros de observación, registros audiovisuales y testimonios de los participantes (PL-I2-05; PL-1EGB-14; PL-2EGB-03; RO-I2-05; RO-1EGB-02; RA-I2-06; RA-1EGB-08; D1).

La diversidad dejó de gestionarse exclusivamente mediante excepciones y/o adaptaciones; y comenzó a constituirse en un criterio habitual para planificar; este cambio no eliminó las necesidades individuales, pero generó condiciones comunes más flexibles desde las cuales proporcionar los apoyos específicos requeridos.

3.2. Transformar los ambientes para garantizar la participación

El segundo momento se relacionó con la reorganización de los ambientes educativos; el espacio físico dejó de funcionar solamente como contenedor de las actividades, para constituirse en un componente fundamental de la propuesta curricular. Los registros de observación y audiovisuales mostraron que, además de la comprensión de las consignas, la participación requería condiciones sensoriales, emocionales y relacionales en las que se desarrollaba el aprendizaje (RO-I2-03; RO-1EGB-09; RA-I2-08). La incorporación del rincón de la calma representó uno de los cambios más significativos, no fue concebido como lugar de sanción ni como mecanismo para separar a quienes experimentaban momentos de desregulación; al contrario, se diseñó como una opción disponible para el grupo y contó con recursos destinados a disminuir la sobrecarga, hacer una

pausa, favorecer la recuperación del equilibrio emocional y facilitar la posterior reincorporación a las actividades (RP-I2-14; RO-I2-17; RA-I2-19). En este contexto, la autorregulación comenzó a reconocerse como una condición para aprender y participar, y no exclusivamente como una responsabilidad individual del niño; la apropiación del espacio por parte de los estudiantes se evidenció en sus decisiones de utilizarlo y regresar posteriormente a la actividad: “nuestro lugar favorito es el rincón de la calma, todos lo usamos para sentirnos mejor y luego poder seguir con nuestras tareas” (N1).

La reorganización también incluyó el espacio de lectura, las casitas, la mesa de picnic, los materiales sensoriales, rincones de aprendizaje y los sectores exteriores del aula (RP-I2-07; RP-1EGB-11; RA-I2-17). El traslado de determinadas experiencias al patio y a otros ambientes permitió alternar momentos de concentración, movimiento, exploración e interacción entre compañeros, así como reducir temporalmente la exposición a estímulos que podían dificultar la participación (PL-I2-08; RO-I2-19; RA-1EGB-21). Las observaciones mostraron una apropiación progresiva de estos espacios; los niños reconocían su función, seleccionaban determinados materiales y se reincorporaban a las actividades cuando se encontraban preparados (RO-I2-23; RO-1EGB-19). Para quienes presentaban sensibilidad auditiva o visual, necesidad de movimiento o dificultad para permanecer durante periodos prolongados en situaciones grupales, la organización flexible amplió las posibilidades de participar sin exigir una única forma de permanecer en el aula. La transformación de los ambientes permitió que las pausas, la participación desde otros espacios o la reincorporación posterior se asumieran como formas legítimas de continuar vinculados con la experiencia colectiva.

3.3. Diversificar la evaluación para reconocer las fortalezas

El tercer momento implicó transformar las formas de valorar el aprendizaje; el análisis de las planificaciones y de los registros de aula mostró que una evaluación centrada exclusivamente en respuestas escritas, productos uniformes o intervenciones verbales inmediatas habría limitado la posibilidad de reconocer parte de lo que los niños comprendían y podían hacer (PL-I2-20; PL-1EGB-05; RO-1EGB-07). Por ello, la evaluación comenzó a integrarse a las experiencias pedagógicas y a recoger evidencias mediante distintas formas de expresión. Las canciones, dramatizaciones, demostraciones prácticas, exposiciones, producciones gráficas y actividades corporales permitieron comunicar los aprendizajes de acuerdo con los recursos y fortalezas de cada estudiante (PL-I2-19; PL-1EGB-06; RA-I2-; RA-1EGB-13). La comprensión podía evidenciarse mediante acciones, asociaciones de imágenes, participación en secuencias, expresión corporal o utilización de materiales, sin depender exclusivamente de una respuesta oral extensa o de una producción escrita (RO-I2-17; RA-1EGB-10; RP-1EGB-). Las demostraciones realizadas frente al grupo y las familias (puestas en común) adquirieron especial relevancia porque hicieron visibles capacidades que podían pasar inadvertidas en formatos convencionales; los registros audiovisuales mostraron que los estudiantes participaban en actividades compartidas con diferentes niveles de apoyo y podían demostrar sus aprendizajes mediante recursos musicales, lingüísticos, gráficos, corporales o prácticos (RA-I2-30; RA-1EGB-15; RA-2EGB-04); en estos espacios la diversidad de los desempeños permitió reconocer los progresos individuales y la participación en propósitos comunes. La valoración de estas capacidades también fue reconocida por las familias: “Estamos emocionados al ver su desempeño y fluidez en inglés, porque el lenguaje oral no es precisamente su fuerte, pero hoy se lució” F3.

La evaluación consideró la implicación, el esfuerzo, la autonomía alcanzada, la comunicación y la colaboración, además del producto final (PL-1EGB-16; RO-1EGB-13); esta diversificación se aleja de la visión de disminuir las expectativas de aprendizaje, pues se mantuvieron propósitos comunes, pero se admitieron diferentes formas de aproximación, ejecución y respuesta. La visibilización de las fortalezas modificó también las percepciones sobre la competencia, al observar habilidades musicales, lingüísticas, gráficas, corporales o prácticas, los niños y sus familias accedieron a una representación más amplia del aprendizaje, menos dependiente de la rapidez, la escritura o el dominio verbal.

3.4. El aprendizaje socioemocional como fundamento de la cultura inclusiva

El cuarto momento constituyó el núcleo relacional del proceso; los registros de observación, las comunicaciones con las familias y las planificaciones mostraron que la convivencia inclusiva fue enseñada y promovida de manera intencionada, superando la idea que surge espontáneamente por la presencia de niños con diferentes perfiles en un aula. La empatía, la ayuda entre compañeros, el respeto, la amistad, la expresión emocional y la resolución de conflictos se incorporaron progresivamente a las experiencias cotidianas del grupo (PL-I2-05; PL-1EGB-10; RO-I2-11; RO-1EGB-08). Los mensajes sobre valores compartidos mediante los canales de comunicación con las familias extendieron esta enseñanza más allá del horario escolar (RC-I2-14; RC-1EGB-09; RC-2EGB-04); las situaciones vividas en el aula se retomaban para conversar sobre el cuidado de los demás, las formas adecuadas de ofrecer ayuda y el reconocimiento de que no todos reaccionaban, aprendían o participaban de la misma manera; la continuidad entre la escuela y el hogar permitió que el aprendizaje socioemocional trascendiera las intervenciones ocasionales ante los conflictos.

La transferencia de estas formas de relación al contexto familiar fue reconocida por una de las participantes: “Mi niño me contó que se sintió muy bien al darle un abrazo a un amigo y lograr que esto lo ayudara a calmarse y estar tranquilo otra vez, estaba feliz, descubrió el poder de acompañar y reconfortar” (F2)

Los juegos cooperativos, los recreos para todos, las olimpiadas y otras actividades grupales proporcionaron situaciones concretas para aprender a esperar, acompañar, celebrar el esfuerzo y aceptar diferentes ritmos (PL-I2-16; PL-1EGB-07; RO-1EGB-11; RA-1EGB-09); en estas experiencias, se resignificaba la competencia mediante la valoración de la colaboración y la participación, el logro dejó de asociarse únicamente con terminar primero y comenzó a relacionarse con la capacidad del grupo para sostener la actividad y facilitar la participación de todos sus integrantes.

La ayuda entre pares apareció de manera progresivamente recurrente en los registros, los niños ofrecían apoyos sencillos, explicaban consignas, acompañaban a sus compañeros o respetaban su necesidad de apartarse temporalmente de una situación (RO-I2-08; RO-1EGB-15; RA-I2-17; RA-1EGB-05), estas acciones favorecieron formas de convivencia basadas en el cuidado y el reconocimiento mutuo, sin atribuir a los niños la responsabilidad de atender las necesidades de sus compañeros. La apropiación infantil de estas formas de relación puede evidenciarse en una expresión vinculada con la espera, la ayuda o el acompañamiento: “A veces Jose quiere jugar con todos nosotros y después de un momento necesita ir a columpiarse o recoger hojitas y luego vuelve” (N2). Las observaciones mostraron una comprensión progresiva de que cada niño podía requerir tiempos, apoyos o condiciones diferentes para participar (RO-I2-08; RO-1EGB-14; RA-1EGB-15).

Los resultados muestran que la inclusión se construyó mediante actividades accesibles y la enseñanza intencionada de formas de relación orientadas a convivir con la diversidad; la educación socioemocional articuló la participación individual con el cuidado de la comunidad y favoreció la permanencia de todos en las experiencias compartidas.

3.5. La corresponsabilidad educativa sostuvo las transformaciones

El quinto momento se produjo cuando las innovaciones dejaron de depender exclusivamente de las decisiones de una docente y comenzaron a ser comprendidas y sostenidas por otros actores de la comunidad educativa; las comunicaciones con las familias permitieron anticipar actividades, explicar su finalidad, compartir las respuestas de los niños y mantener cierta continuidad entre las orientaciones del aula y el acompañamiento familiar (RC-I2-4; RC-1EGB-13; RC-2EGB-09; F1).

Las familias no actuaron únicamente como receptoras de información; mediante el comité de padres y otros mecanismos de participación, intervinieron en decisiones, aportaron propuestas y recursos, colaboraron en la adecuación de los ambientes. La provisión de mobiliario, materiales para los espacios de regulación y recursos adicionales destinados a las experiencias educativas multisensoriales que eran de gran disfrute y provecho de los niños, evidenció una transición desde la colaboración puntual hacia una corresponsabilidad más activa (RP-I2-07; RP-1EGB-06; RC-I2-15; RA-I2-19; F4). La comunicación frecuente y la construcción de confianza permitieron que las necesidades de los niños no fueran presentadas exclusivamente como dificultades individuales, sino como situaciones que podían abordarse mediante acuerdos, recursos y ajustes compartidos (RC-I2-06; RC-1EGB-17; D1; F2). Esta interpretación favoreció una comprensión menos estigmatizante de las diferencias y una mayor disposición para respaldar prácticas que beneficiaban al conjunto del grupo.

El apoyo de las autoridades proporcionó legitimidad y condiciones institucionales para las modificaciones desarrolladas en el aula; adaptaciones al mobiliario, la reorganización de los espacios, el uso de diferentes sectores de la institución y la realización de actividades con participación familiar requirieron autorizaciones, recursos y acuerdos que superaron el ámbito individual de la docente (RO-I2-23; RA-I2-21; RC-I2-14; D1).

La continuidad con una segunda docente constituyó una evidencia relevante de la apropiación colectiva del proceso, el cambio de responsable no produjo la desaparición inmediata de las prácticas construidas, porque los niños y las familias habían incorporado expectativas relacionadas con la anticipación, la participación, el cuidado, el uso de los espacios y el reconocimiento de las diferencias (RO-2EGB-05; RC-2EGB-11; D2).

La docente que recibió posteriormente al grupo identificó la permanencia de algunas de estas formas de organización y convivencia: “Es un grupo que sabe trabajar por el bien de todos, se autoconvocan, gestionan y piensan siempre en comunidad, llegaron con interesantes propuestas para el bienestar” (D2).

La sostenibilidad no dependió de reproducir exactamente las mismas actividades ni de mantener inalterados todos los recursos, sino de la existencia de una comunidad que comprendía su finalidad y podía conservarlos, adaptarlos o proyectarlos hacia cursos posteriores; la corresponsabilidad convirtió las innovaciones inicialmente desarrolladas en el aula en referentes compartidos por docentes, familias, estudiantes y autoridades.

3.6. De la innovación a una cultura inclusiva desde la justicia curricular

La integración de los momentos anteriores permitió comprender que la cultura inclusiva fue construida mediante transformaciones articuladas. La diversificación curricular amplió las formas de acceder al aprendizaje; la reorganización de los ambientes generó condiciones para la participación y la autorregulación; la evaluación inclusiva reconoció diferentes maneras de demostrar lo aprendido; el aprendizaje socioemocional modificó las relaciones entre pares; y la corresponsabilidad proporcionó legitimidad y continuidad a las innovaciones (PL-I2-06; PL-1EGB-10; PL-2EGB-04; RO-I2-09; RO-1EGB-11; RA-1EGB-; RC-2EGB-03; D1; D2).

El proceso no siguió una trayectoria lineal, los cambios producidos en un ámbito generaron nuevas necesidades y posibilidades en los demás. La diversificación de las actividades requirió reorganizar los espacios y revisar las formas de evaluación, la ampliación de la participación evidenció la necesidad de enseñar explícitamente formas de convivencia, y la implicación de las familias y las autoridades permitió sostener, adaptar y proyectar las prácticas. De esta manera, cada transformación retroalimentó las decisiones posteriores (PL-I2-14; RO-I2-08; RO-1EGB-10; RA-I2-05; RC-I2-09; RC-1EGB-11).

La continuidad observada en cursos posteriores mostró que la cultura inclusiva no se reducía a la presencia de determinados recursos ni a la aplicación ocasional de estrategias, se expresó en expectativas compartidas sobre cómo aprender, participar, relacionarse y responder ante las diferencias; los niños habían aprendido que podían utilizar distintos medios para expresarse, solicitar una pausa, recibir apoyo o colaborar con otros; las familias reconocían la finalidad de estas prácticas, y la docente de continuidad encontró formas de organización previamente apropiadas por el grupo (RO-2EGB-08; RA-2EGB-19; RC-2EGB-01; N5; F1; D2). Desde la perspectiva de la justicia curricular, los hallazgos fueron interpretados mediante tres dimensiones interrelacionadas: redistribución, reconocimiento y representación. La redistribución se manifestó en la ampliación de recursos, apoyos y oportunidades comunes; el reconocimiento, en la legitimación de distintas formas de aprender, comunicarse, regularse y demostrar lo aprendido; y la representación, en la incorporación de las elecciones, experiencias y voces de niños, docentes y familias en las decisiones educativas. Estas dimensiones atravesaron los diferentes momentos del proceso y contribuyeron a generar oportunidades de aprendizaje, participación, bienestar y pertenencia.

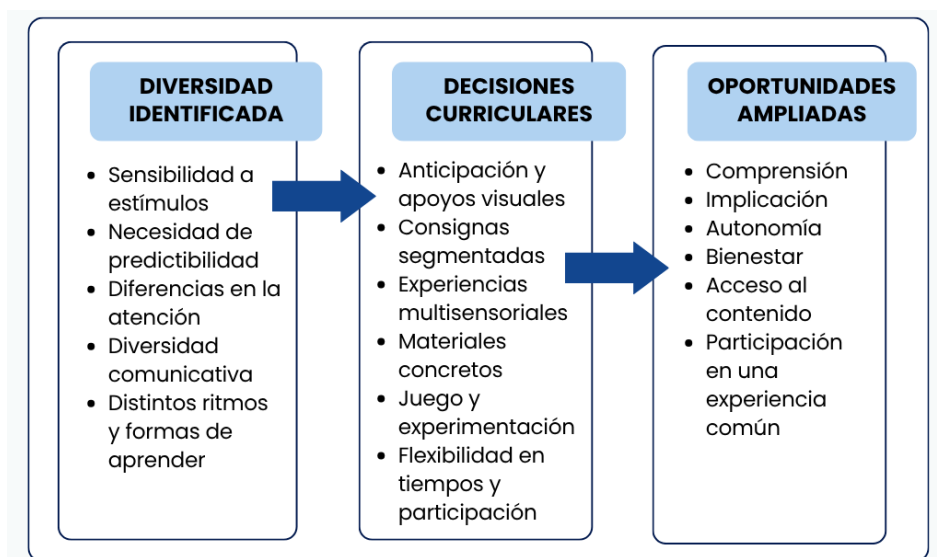
Tabla 3. Manifestaciones de justicia curricular en el proceso de transformación

Dimensión	Manifestación en el caso estudiado	Efectos observados
Redistribución	Acceso común a apoyos visuales, materiales concretos y sensoriales, tiempos flexibles, espacios de regulación y experiencias diversificadas (PL-I2-05; PL-1EGB-11; RP-I2-; RO-I2-14; RA-1EGB-03)	Ampliación de las oportunidades de aprendizaje y disminución de las barreras para participar sin recurrir sistemáticamente a actividades separadas
Reconocimiento	Legitimación de diferentes formas de comunicación, regulación, interacción, participación y demostración del aprendizaje (RO-I2-05; RO-1EGB-19; RA-I2-06; RA-1EGB-21; F3)	Visibilización de fortalezas y cuestionamiento de un modelo único de estudiante
Representación	Incorporación de las elecciones y expresiones de los niños, comunicación con las familias y decisiones compartidas sobre recursos, ambientes y prácticas (N1; F3; D1; D2; RC-I2-4; RC-1EGB-13)	Mayor apropiación, corresponsabilidad, pertenencia y continuidad de las transformaciones

Nota. Las dimensiones fueron utilizadas en la segunda fase interpretativa y se comprendieron de manera interrelacionada. Las manifestaciones se construyeron mediante el contraste de planificaciones, recursos pedagógicos, observaciones, registros audiovisuales, comunicaciones y testimonios de los participantes.

A partir de esta integración, los hallazgos sustentan un modelo interpretativo de transformación curricular para la construcción de una cultura inclusiva, representado en la Figura 2. El modelo muestra un movimiento recursivo: la diversificación curricular impulsa transformaciones en los ambientes y en la evaluación; estas amplían las posibilidades de participación y favorecen el aprendizaje socioemocional; la transformación de las relaciones promueve la corresponsabilidad; y la implicación comunitaria contribuye a consolidar una cultura inclusiva. A su vez, esta cultura permite reconocer nuevas necesidades y orientar nuevas decisiones curriculares, con lo que el proceso de innovación vuelve a iniciarse. En el centro del modelo se sitúan el aprendizaje, la participación, el bienestar y la pertenencia, entendidos tanto como resultados interrelacionados como criterios para valorar el sentido inclusivo de las transformaciones. La justicia curricular funciona como eje transversal del proceso, mientras que los seis momentos representan ámbitos de cambio que se relacionan, se superponen y se retroalimentan. Esta interpretación se apoyó en la convergencia de las evidencias documentales, observacionales, audiovisuales y testimoniales obtenidas durante el seguimiento longitudinal (PL-I2-05; PL-1EGB-06; PL-2EGB-04; RO-I2-14; RO-1EGB-10; RO-2EGB-08; RA-I2-15; RA-1EGB-07; RA-2EGB-19; RC-I2-05; RC-1EGB-12; RC-2EGB-03; D1; D2; F4; N2).

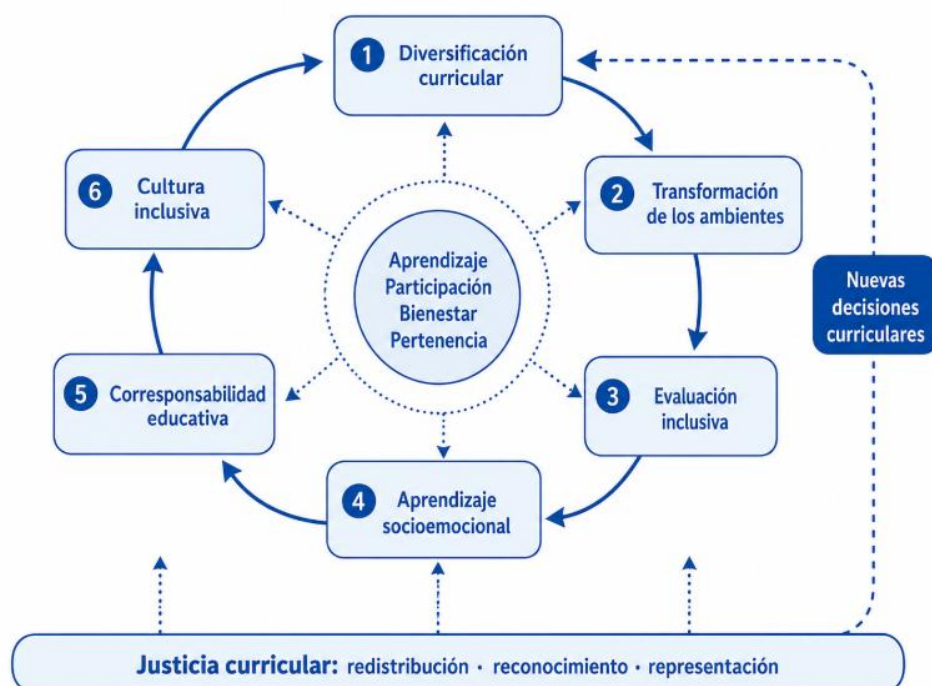
Figura 1. Lógica de transformación curricular para ampliar las oportunidades de aprendizaje



Nota. La figura sintetiza la relación identificada entre la diversidad neurocognitiva del aula, las decisiones curriculares y la ampliación de oportunidades de aprendizaje, participación y bienestar para el conjunto de los estudiantes.

Figura 2

Modelo interpretativo de transformación curricular para la construcción de una cultura inclusiva



Nota. Elaboración propia a partir de la integración e interpretación de los hallazgos.

El modelo representa un proceso recursivo en el que la diversificación curricular, la transformación de los ambientes, la evaluación inclusiva, el aprendizaje socioemocional y la corresponsabilidad contribuyen a construir una cultura inclusiva. Esta cultura genera nuevas decisiones curriculares y da continuidad al proceso. El aprendizaje, la participación, el bienestar y la pertenencia ocupan el centro del modelo, mientras que la justicia curricular en términos de redistribución, reconocimiento y representación actúa como eje transversal.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que la cultura inclusiva no surgió espontáneamente de la presencia de estudiantes con diferentes perfiles neurocognitivos, ni de la aplicación aislada de una estrategia; se construyó mediante un proceso sostenido de innovación curricular que transformó la planificación, los ambientes, la evaluación, las relaciones y la participación de la comunidad educativa. El hallazgo central es que la diversidad dejó de tratarse como una excepción que requería respuestas periféricas y comenzó a asumirse como un criterio habitual para organizar la experiencia común; esta interpretación coincide con Ainscow (2020, 2024), para

quien la inclusión exige aumentar la capacidad de las escuelas ordinarias para responder a todos sus estudiantes, en lugar de incorporarlos a estructuras que permanecen inalteradas.

La primera transformación consistió en pasar de la adaptación individual posterior a la diversificación anticipada de la enseñanza; los apoyos visuales, las secuencias comprensibles (análisis de tareas), las experiencias multisensoriales y la flexibilidad en las formas de participación se integraron en la propuesta grupal y cotidiana. Este resultado se relaciona con la pedagogía inclusiva, que atiende las diferencias mediante la ampliación de lo disponible para todos y evita que las respuestas especializadas produzcan nuevas formas de separación (Florian & Beaton, 2018; Spratt & Florian, 2015). También dialoga con el DUA, aunque el caso muestra que la innovación no depende de aplicar mecánicamente un repertorio de recursos; estos solo adquieren sentido inclusivo cuando realmente modifican las oportunidades de acceso, implicación y expresión (Berrios Armijo & Herrera Fernández, 2021; Zhang et al., 2024). La reorganización de los ambientes y la diversificación de la evaluación ampliaron esta transformación; los espacios de regulación, movimiento, lectura y exploración reconocieron que el bienestar sensorial y emocional condiciona la participación y el aprendizaje, lo que es consistente con lo que señala Leifler et al. (2021). A su vez, las canciones, dramatizaciones, demostraciones y producciones diversas hicieron visibles aprendizajes que podían permanecer ocultos mediante formatos tradicionales uniformes; tampoco se redujeron las expectativas, sino que se cuestionó la existencia de una única manera legítima de permanecer en el aula o demostrar lo aprendido.

Desde la justicia curricular, estos cambios expresaron redistribución, al ampliar el acceso a apoyos, recursos, tiempos y espacios; reconocimiento, al legitimar distintas formas de aprender, comunicarse, regularse y participar; y representación, al incorporar elecciones infantiles, voces familiares y decisiones compartidas lo que coincide con los planteamientos de Riddle et al. (2023), y con los de Messiou (2019) quien sostiene que las voces de los estudiantes pueden actuar como catalizadoras de cambios inclusivos cuando son escuchadas y consideradas en la práctica escolar. Aunque al tenor de los resultados de este estudio, esto último debe interpretarse con cautela, dado que las voces de los niños se recogieron principalmente mediante conversaciones breves, acciones y elecciones situadas, y no mediante una participación equivalente en todas las decisiones curriculares.

En acuerdo con lo que sostiene El-Salahi et al., (2025) la accesibilidad cognitiva y física tampoco fue suficiente por sí sola para producir pertenencia, el aprendizaje socioemocional actuó como vínculo entre la transformación de la enseñanza y la construcción de la cultura inclusiva. La espera, la ayuda, la empatía y la aceptación de diferentes ritmos fueron enseñadas mediante experiencias cotidianas, lúdicas y actividades cooperativas. Este resultado es relevante porque en la línea de Tsamitrou & Plumet (2024) y Tsou et al. (2024), se confirma que aumentar las interacciones no garantiza relaciones recíprocas ni una participación significativa del alumnado autista; en el caso estudiado, la intervención no se dirigió exclusivamente a modificar las habilidades sociales de los niños autistas, sino también las respuestas de sus compañeros y las reglas de convivencia del grupo.

Las necesidades de pausa, anticipación o apoyo dejaron de interpretarse únicamente como problemas individuales y comenzaron a comprenderse como parte de la diversidad de la comunidad; este desplazamiento resulta coherente con el paradigma de la neurodiversidad, que propone transformar también las condiciones del entorno (Pellicano & den Houting, 2022; Perrelet et al., 2025).

La participación de las familias, el apoyo de las autoridades y la continuidad con una segunda docente contribuyeron a la sostenibilidad observada; las innovaciones dejaron de depender exclusivamente de quien las inició cuando fueron comprendidas y respaldadas por otros actores de la comunidad educativa. La comunicación, la adecuación compartida de los espacios y la participación en las decisiones permitieron avanzar desde la colaboración hacia la corresponsabilidad. Este hallazgo coincide con estudios que destacan la confianza, las alianzas entre familias y profesionales, el liderazgo distribuido y la construcción de una visión compartida como componentes de las culturas inclusivas (Francis et al., 2016; Valdés et al., 2026; Wang, 2026). La continuidad no se manifestó en la reproducción exacta de actividades, sino en la permanencia de expectativas relacionadas con la anticipación, el cuidado, la participación y el respeto de las diferencias; esto indica que la sostenibilidad depende menos de conservar recursos concretos que de compartir los principios que les otorgan sentido.

La principal aportación del estudio es la reconstrucción de estos cambios como un proceso recursivo y no como un conjunto de prácticas independientes. La planificación diversificada generó nuevas demandas sobre los ambientes y la evaluación; la ampliación de la participación hizo necesaria una enseñanza socioemocional más explícita; y la corresponsabilidad proporcionó legitimidad y continuidad. La cultura inclusiva fue, resultado de las transformaciones y, simultáneamente, una condición para continuar revisando el currículo. El modelo interpretativo propuesto no constituye una secuencia prescriptiva ni pretende generalizarse automáticamente; explica cómo la innovación curricular puede contribuir a construir una cultura inclusiva cuando redistribuye oportunidades, reconoce la diversidad, incorpora las voces de los actores y fortalece el aprendizaje, la participación, el bienestar y la pertenencia. Su carácter recursivo coincide con la comprensión de la justicia curricular como un proceso permanente de reflexión, participación y adaptación, de autores como Connell (1993), Mills et al. (2022), y Riddle et al. (2023).

Entre las limitaciones del estudio debe considerarse que se analizó un único caso en una institución particular, por lo que no es posible establecer relaciones causales ni realizar generalizaciones estadísticas. Las voces infantiles tuvieron menor profundidad discursiva que las entrevistas a adultos y las evidencias documentales y audiovisuales no fueron producidas mediante un protocolo homogéneo diseñado desde el inicio; no obstante, el seguimiento longitudinal y la triangulación de participantes y fuentes permitieron reconstruir transformaciones difícilmente visibles mediante estudios transversales. Futuros estudios podrían analizar el modelo en otros contextos y utilizar estrategias más sistemáticas para incorporar la voz infantil.

Referencias

- 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>
- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools* (1.ª edició). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Avellán, M., & Alcívar, G. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49–70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- Bateman, K. J., Schwartz, I. S., & Gauvreau, A. N. (2022). It Takes a Team: Working Together to Meet the Needs of Young Children With Autism Spectrum Disorder in an Inclusive Setting. *Inclusive Practices*, 1(4), 132–138. <https://doi.org/10.1177/27324745221097354>
- Berríos Armijo, X., & Herrera Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 59–73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13–22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. (T. U. Press. (ed.)).
- El-Salahi, S., Khaki, Z., & Vohora, R. (2025). Experiences of Inclusive School Settings for Children and Young People on the Autism Spectrum in the UK: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12(3), 517–534. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00405-2>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., Hill, C., Haines, S. J., & Gross, J. M. S. (2016). Culture in Inclusive Schools: Parental Perspectives on Trusting Family-Professional Partnerships. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(3), 281–293. <https://doi.org/10.1177/215416471605100306>
- González, A. O. (2024). Estudios críticos de la discapacidad y neurodiversidad: desviaciones/imaginaciones analítico-metodológicas. *Revista Intersticios*, 18(1), 35–66.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2021). Does the learning environment ‘make the grade’? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(8), 582–597. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- McKinlay, M., Thorpe, D., Cage, E., Grainger, C., Jasper, C., & Stewart, M. (2025). A systematic review: Which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as being

- important for positive experiences in mainstream secondary school? *Autism*, 29(3), 566–578. <https://doi.org/10.1177/13623613241285974>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Mills, M., Riddle, S., & McGregor, G. (2026). Constructing a rich curriculum for all: One school's enactment of curricular justice. *The Curriculum Journal*, 37(1), 61–75. <https://doi.org/10.1002/curj.70015>
- Mills, M., Riddle, S., McGregor, G., & Howell, A. (2022). Towards an understanding of curricular justice and democratic schooling. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 345–356. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1977262>
- Narváez Intriago, J. L., & Lara Lara, F. (2021). Formación del profesorado ecuatoriano en autismo y asperger. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.863>
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Perrelet, V., Veyre, A., Chawki, L., Margot, C., & Cappe, É. (2025). What are we targeting when we support inclusive education for autistic students? A systematic review of 233 empirical studies and call for community partnerships. *Autism*, 29(12), 2927–2940. <https://doi.org/10.1177/13623613251352223>
- Press, F., & Skattebol, J. (2026). Curricular justice through relationships: What can we learn from early childhood? *The Curriculum Journal*, 37(1), 124–139. <https://doi.org/10.1002/curj.70005>
- Riddle, S., Mills, M., & McGregor, G. (2023). Curricular justice and contemporary schooling: Towards a rich, common curriculum for all students. *Curriculum Perspectives*, 43(2), 137–144. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00186-y>
- Santiago, R. T., McIntyre, L. L., & Garbacz, S. A. (2022). Dimensions of family–school partnerships for autistic children: Context and congruence. *School Psychology*, 37(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/spq0000473>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tsamitrou, S., & Plumet, M. H. (2024). The importance and challenges of observing social interactions in autistic preschoolers during inclusive educational settings: A scoping review. *Autism and Developmental Language Impairments*, 9. <https://doi.org/10.1177/23969415241227077>
- Tsou, Y. T., Kovács, L. V., Loulounari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2026). School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(1), 45–68. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.
- Valdés, R., Améstica, J. M., & Coronado, C. (2026). Educational leadership for inclusive education: a systematic literature review. *Cogent Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2666707>
- Wang, W. (2026). Socio-Pedagogical Support for Students with Special Educational Needs in Inclusive Mainstream Schools: A Systematic Review. *Psychology Research and Behavior Management*, 19(January), 1–17. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S577631>
- Zambrano-Garcés, R. M., & Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social*, 2(4), 39–48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296
- Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling Challenges with the Implementation of Universal Design for Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Psychology Review*, 36(1), 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education? *International Journal of*

