



Aplicación del enfoque ERCA para fortalecer la planificación inclusiva

Applying the ERCA approach to strengthen inclusive planning

Tania Elizabeth Pardo-Zhingre
taniae.pardo@educacion.gob.ec

Ministerio de Educación, Zona 4, Distrito 23D02, Santo Domingo, Santo Domingo de los Tsáchilas,
Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-1895-836X>

Alexandra Montesdeoca-Vera
alexandravera6729@gmail.com

Ministerio de Educación, Zona 1, Distrito 08D04, Quinindé, Esmeraldas, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-2832-3633>

Fanny Elizabeth Armijo-Yáñez
fannyarmijo76@hotmail.com

Secretaría de Educación Recreación y Deporte del DMQ, UEM Rafael Alvarado, Quito, Pichincha,
Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-0089-9293>

Elita Loo-Moreira
elitaloor27@gmail.com

Red de Investigación Koinonia, Portoviejo, Manabí, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0006-0268-396X>

RESUMEN

Esta investigación se propone como objetivo analizar la aplicación del enfoque ERCA para fortalecer la planificación inclusiva en el contexto ecuatoriano. Mediante análisis cualitativo de contenido, se examinaron 25 artículos científicos publicados entre 2015-2025. Los resultados evidencian que la estructura secuencial de Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación proporciona un marco pedagógico flexible que responde efectivamente a la diversidad estudiantil. La integración de ERCA con principios de educación inclusiva facilita la personalización del aprendizaje, promueve el pensamiento crítico y fomenta la construcción colaborativa del conocimiento. Sin embargo, su implementación efectiva requiere fortalecer competencias docentes, proporcionar asesoramiento psicopedagógico y asegurar el compromiso institucional.

Descriptores: educación inclusiva; tecnología de la información; método de aprendizaje . (Fuente: Tesouro UNESCO).

ABSTRACT

This research aims to analyse the application of the ERCA approach to strengthen inclusive planning in the Ecuadorian context. Through qualitative content analysis, 25 scientific articles published between 2015 and 2025 were examined. The results show that the sequential structure of Experience, Reflection, Conceptualisation and Application provides a flexible pedagogical framework that effectively responds to student diversity. The integration of ERCA with principles of inclusive education facilitates the personalisation of learning, promotes critical thinking and encourages the collaborative construction of knowledge. However, its effective implementation requires strengthening teacher competencies, providing psycho-pedagogical counselling and ensuring institutional commitment.

Descriptors: inclusive education; information technology; learning methods. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/03/2025. Revisado: 11/03/2025. Aprobado: 01/04/2025. Publicado: 03/05/2025.

Artículos de revisión



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa uno de los desafíos más importantes del sistema educativo contemporáneo, especialmente en el contexto ecuatoriano donde la diversidad estudiantil demanda enfoques pedagógicos innovadores y flexibles. En este escenario, el enfoque ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación) surge como una metodología para fortalecer la planificación inclusiva en las instituciones educativas.

En este sentido, la implementación de metodologías activas en contextos inclusivos requiere de marcos teóricos que orienten la práctica docente hacia la atención efectiva de la diversidad. Por consiguiente, Muntaner-Guasp et al. (2022) sostienen que las metodologías activas resultan fundamentales para la implementación exitosa de la educación inclusiva, mientras que Chila-Ortiz et al. (2023) demuestran que ERCA fomenta el desarrollo del pensamiento lógico mediante estrategias innovadoras en la enseñanza.

Por otro lado, la planificación curricular inclusiva constituye un proceso complejo que demanda la integración de múltiples variables pedagógicas, sociales y culturales. Bajo esta perspectiva, Chacón-Mata (2021) plantea que la planificación curricular debe incorporar el Diseño Universal de Aprendizaje para generar aulas verdaderamente interculturales e inclusivas, coincidiendo con la necesidad de marcos metodológicos que faciliten la adaptación curricular.

Así mismo, la formación docente en competencias inclusivas representa un factor determinante para el éxito de cualquier propuesta metodológica. En esta dirección, Borja-Ramos (2025) señala que las competencias docentes en educación inclusiva resultan indispensables para el éxito de metodologías innovadoras en el contexto latinoamericano, evidenciando la importancia de fortalecer las capacidades pedagógicas del profesorado.



De la misma forma, la investigación educativa ha demostrado que la aplicación de enfoques experienciales favorece significativamente los procesos de aprendizaje en contextos diversos. En concordancia, Espinar-Álava & Viguera-Moreno (2020) destacan el impacto positivo del aprendizaje experiencial en la educación actual, reforzando la pertinencia de metodologías como ERCA para generar experiencias significativas.

También, la integración de tecnologías educativas en la planificación inclusiva abre nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje. En este contexto, Franco-Delgado & Bowen-Mendoza (2022) evidencian cómo el uso de recursos digitales potencia la enseñanza mediante metodologías activas, mientras que Rivadeneira-García (2022) documenta el uso exitoso de aulas virtuales para motivar el aprendizaje.

Por tanto, esta investigación se propone como objetivo analizar la aplicación del enfoque ERCA para fortalecer la planificación inclusiva en el contexto ecuatoriano.

Marco referencial teórico

La educación inclusiva constituye un paradigma educativo que busca garantizar el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, sociales o culturales. En este sentido, Delgado-Valdivieso (2021) sostiene que el diseño universal para el aprendizaje representa una práctica esencial para la educación inclusiva, proporcionando marcos conceptuales que orientan la adaptación curricular y metodológica.

Por otro lado, la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas requiere de enfoques colaborativos que promuevan la participación activa de todos los actores educativos. Bajo esta perspectiva, Beltrán-Villamizar et al. (2015) documentan cómo la creación de comunidades de aprendizaje constituye una



experiencia exitosa de educación inclusiva, respaldando la importancia de la construcción colectiva de saberes en contextos diversos.

Así mismo, las percepciones y concepciones docentes sobre educación inclusiva influyen significativamente en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. En esta línea, Jaramillo & Jaramillo (2023) examinan las concepciones de docentes de educación inicial y primaria sobre educación inclusiva, proporcionando información para comprender los factores que facilitan u obstaculizan la implementación de enfoques inclusivos.

De la misma forma, la atención a poblaciones específicas dentro del marco de la educación inclusiva demanda estrategias diferenciadas y flexibles. Particularmente, Montalvo et al. (2021) analizan la educación inclusiva en estudiantes con trastorno del espectro autista, evidenciando la necesidad de metodologías adaptables que respondan a las características particulares de cada población estudiantil.

También, la evaluación de prácticas inclusivas constituye un componente esencial para el mejoramiento continuo de los procesos educativos. En este contexto, Frutos et al. (2023) analizan la evaluación de prácticas en educación inclusiva, mientras que López & Manghi (2021) proponen que el trabajo colaborativo puede transformar las prácticas evaluativas desde una perspectiva inclusiva.

Paralelamente, la gestión institucional juega un papel fundamental en la creación de culturas inclusivas. En este sentido, Mieres et al. (2020) analizan los retos y perspectivas de la administración inclusiva universitaria, identificando factores organizacionales que favorecen la implementación de prácticas inclusivas en instituciones de educación superior.



El Enfoque ERCA

El enfoque ERCA representa una metodología pedagógica estructurada en cuatro fases secuenciales que buscan promover el aprendizaje significativo mediante la integración de experiencias concretas, reflexión crítica, conceptualización teórica y aplicación práctica. En esta dirección, Rodríguez-Ayala et al. (2024) confirman que este modelo pedagógico aporta significativamente a las planificaciones curriculares, proporcionando un marco organizado que facilita la adaptación de contenidos.

Por otro lado, la versatilidad disciplinar del enfoque ERCA permite su aplicación en diferentes áreas del conocimiento. Al respecto, Correa-Contento (2022) documenta la aplicación exitosa del método ERCA en la enseñanza de educación física, mostrando su adaptabilidad a contextos específicos y su potencial para generar aprendizajes significativos en diversas disciplinas.

Así mismo, la integración del enfoque ERCA con estrategias de evaluación formativa potencia los procesos de retroalimentación y mejoramiento continuo. En este contexto, Tiana-Chicaiza & Medina-Chicaiza (2023) proponen estrategias didácticas sistémicas con e-actividades para el desarrollo de la evaluación formativa, complementando las fases reflexiva y aplicativa del modelo ERCA.

De la misma forma, la planificación de contenidos mediante el enfoque ERCA ofrece oportunidades para establecer conexiones interdisciplinarias y contextualizar los aprendizajes. En esta línea, Tovar-Gálvez (2020) analiza la planificación de contenidos como oportunidad para establecer puentes epistemológicos, aspectos que enriquecen la fase de conceptualización del modelo ERCA.



Integración curricular y planificación inclusiva

La planificación curricular inclusiva insta la integración de principios pedagógicos que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, Pintado-Fiestas (2022) identifica que la educación inclusiva actúa como predictor de la planificación diversificada, indicando la necesidad de marcos metodológicos que orienten la adaptación curricular.

Por otro lado, el desarrollo de currículos problematizadores representa una estrategia efectiva para promover la inclusión educativa en contextos multiculturales. Bajo esta perspectiva, Aldana-Zavala et al. (2023) enfatizan la necesidad de desarrollar un currículum problematizador que favorezca la integración migratoria y la educación inclusiva de calidad en Iberoamérica.

Así mismo, las competencias docentes constituyen un factor determinante para la implementación exitosa de planificaciones inclusivas. En esta dirección, Martínez-Sarmiento (2024) examina las percepciones docentes sobre educación inclusiva, mostrando la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas para atender efectivamente la diversidad estudiantil.

También, el asesoramiento psicopedagógico surge como un componente esencial para apoyar la implementación de planificaciones inclusivas. En esta línea, Moliner-García & Fabregat-Mas (2021) proponen nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva, complementando la necesidad de acompañamiento técnico especializado.

Paralelamente, la identificación de barreras y facilitadores para la educación inclusiva proporciona información valiosa para el diseño de planificaciones efectivas. En este contexto, San-Martín-Ulloa et al. (2020) identifican barreras y facilitadores para la educación inclusiva desde la perspectiva docente, ofreciendo insights importantes para la mejora de las prácticas pedagógicas.



De igual manera, el desempeño docente y la práctica inclusiva en educación superior requieren consideraciones específicas para la planificación curricular. Al respecto, Valcazar-Montenegro (2020) examina el desempeño docente y la práctica inclusiva en educación superior, identificando aspectos decisivos para la implementación de enfoques inclusivos en este nivel educativo.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que las creencias de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje en contextos inclusivos influyen significativamente en los resultados educativos. En este sentido, Rebouças-Andrade et al. (2023) estudian las creencias de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje en contextos inclusivos, aspectos que deben considerarse en la planificación curricular para maximizar el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes.

MÉTODO

Se trabajó metodológicamente desde una investigación hermenéutica que facilitó la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos relacionados con la implementación del enfoque ERCA en contextos inclusivos. Bajo esta perspectiva, se trabajó desde el análisis cualitativo de contenido como estrategia para el procesamiento y análisis de la información documental recopilada.

El corpus documental estuvo constituido por 25 artículos científicos seleccionados mediante criterios específicos de inclusión y exclusión. En esta dirección, se consideraron publicaciones científicas indexadas en bases de datos reconocidas, con fechas de publicación comprendidas entre 2015 y 2025, que abordaran temáticas relacionadas con educación inclusiva, enfoque ERCA, planificación curricular y metodologías activas.

Así mismo, los criterios de inclusión contemplaron artículos publicados en español, con acceso completo al texto, que presentaran aportes teóricos o empíricos relevantes para el objeto de estudio. De la misma forma, se priorizaron



investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos, particularmente aquellas que ofrecieran perspectivas aplicables al sistema educativo ecuatoriano.

También, los criterios de exclusión descartaron publicaciones que no cumplieran con estándares de calidad científica, artículos duplicados, textos incompletos o que no guardaran relación directa con las variables de estudio. Paralelamente, se excluyeron documentos que no proporcionaran información sustantiva para el análisis de la aplicación del enfoque ERCA en contextos inclusivos.

La recolección de información se realizó mediante búsqueda sistemática en bases de datos científicas especializadas, utilizando descriptores específicos relacionados con las variables de estudio. En este contexto, se emplearon términos de búsqueda como "enfoque ERCA", "educación inclusiva", "planificación curricular", "metodologías activas" y "diversidad estudiantil", combinados mediante operadores booleanos.

El procesamiento de la información se realizó mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo, siguiendo las fases de pre-análisis, exploración del material y tratamiento de resultados. En este sentido, se desarrolló un proceso sistemático de codificación que permitió identificar categorías emergentes y patrones temáticos significativos para el estudio.

Por otro lado, la fase de pre-análisis incluyó la lectura exploratoria de todos los documentos del corpus, la identificación de unidades de análisis y la elaboración de un sistema de categorías preliminar. Bajo esta perspectiva, se establecieron categorías deductivas basadas en el marco teórico y se mantuvieron abiertas las posibilidades de identificación de categorías inductivas emergentes del análisis.

Así mismo, la exploración del material contempló la codificación sistemática de los textos mediante la identificación de unidades de registro y unidades de contexto significativas. En esta dirección, se empleó un proceso de codificación



abierta que permitió la identificación de conceptos, propiedades y dimensiones relevantes para el objeto de estudio.

Las categorías de análisis se estructuraron en torno a cuatro dimensiones principales: fundamentos teóricos del enfoque ERCA, principios de educación inclusiva, estrategias de planificación curricular y experiencias de implementación práctica. En este contexto, cada categoría se desagregó en subcategorías específicas que facilitaron el análisis detallado de los contenidos documentales.

Paralelamente, se establecieron criterios de saturación teórica para determinar la suficiencia del corpus documental analizado. En esta línea, se consideró alcanzada la saturación cuando la incorporación de nuevos documentos no aportaba información adicional significativa a las categorías ya identificadas.

De igual manera, se implementó un proceso de validación mediante triangulación de fuentes que permitió contrastar la información obtenida de diferentes documentos y autores. Al respecto, esta estrategia contribuyó a fortalecer la confiabilidad y credibilidad de los resultados obtenidos en el análisis.

El desarrollo de la investigación se fundamentó en principios éticos de integridad académica y respeto por la propiedad intelectual. En este sentido, se garantizó el reconocimiento adecuado de la autoría de todas las fuentes consultadas mediante el sistema de citación APA séptima edición.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que la implementación del enfoque ERCA se convierte en una herramienta pedagógica fundamental para mejorar la planificación inclusiva en las instituciones educativas ecuatorianas. De igual manera, Rodríguez-Ayala et al. (2024) ratifican que este modelo pedagógico contribuye de manera importante a las planificaciones



curriculares, brindando un marco organizado que facilita la adaptación de contenidos a las distintas necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, la integración del enfoque ERCA con los principios de educación inclusiva muestra una combinación favorable en la construcción de espacios de aprendizaje equitativos. Bajo esta perspectiva, Chacón-Mata (2021) plantea que la planificación curricular debe incluir el Diseño Universal de Aprendizaje para crear aulas verdaderamente interculturales e inclusivas, mientras que Aldana-Zavala et al. (2023) resaltan la importancia de desarrollar un currículum problematizador que favorezca la integración migratoria y la educación inclusiva de calidad en Iberoamérica.

Así mismo, la evidencia empírica indica que la aplicación ordenada de las fases ERCA permite una mayor personalización del proceso educativo. De forma parecida, Delgado-Valdivieso (2021) sostiene que el diseño universal para el aprendizaje representa una práctica esencial para la educación inclusiva, coincidiendo con la capacidad del enfoque ERCA para ajustarse a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. De manera complementaria, Borja-Ramos (2025) señala que las competencias docentes en educación inclusiva resultan indispensables para el éxito de metodologías innovadoras como ERCA en el contexto latinoamericano.

Sin embargo, los resultados también muestran ciertos retos en la implementación práctica del enfoque ERCA dentro de contextos inclusivos. Específicamente, Pintado-Fiestas (2022) identifica que la educación inclusiva actúa como predictor de la planificación diversificada, indicando que los docentes necesitan formación específica para aprovechar al máximo el potencial de metodologías como ERCA en entornos diversos. En esta dirección, Martínez-Sarmiento (2024) examina las percepciones docentes sobre educación inclusiva, mostrando la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas para atender la diversidad estudiantil.



De la misma forma, la investigación muestra que el componente experiencial del modelo ERCA favorece notablemente la participación activa de estudiantes con diversas capacidades. En concordancia, Espinar-Álava & Vigueras-Moreno (2020) destacan el impacto positivo del aprendizaje experiencial en la educación actual, reforzando la importancia de la fase inicial del enfoque ERCA para generar experiencias significativas e inclusivas. Al mismo tiempo, Correa-Contento (2022) documenta la aplicación exitosa del método ERCA en la enseñanza de educación física, mostrando su versatilidad disciplinar.

A su vez, los datos revelan que la fase de reflexión del modelo ERCA promueve el desarrollo del pensamiento crítico en todos los estudiantes, sin importar sus características individuales. De manera correlativa, Chila-Ortiz et al. (2023) demuestran que ERCA fomenta el desarrollo del pensamiento lógico mediante estrategias innovadoras, confirmando su efectividad para atender la diversidad cognitiva presente en las aulas inclusivas. Igualmente, Franco-Delgado & Bowen-Mendoza (2022) evidencian cómo el uso de recursos digitales potencia la enseñanza mediante metodologías activas como ERCA.

En consecuencia, la fase de conceptualización del enfoque ERCA facilita la construcción colaborativa del conocimiento, elemento crucial para la educación inclusiva. En esta línea, Beltrán-Villamizar et al. (2015) documentan cómo la creación de comunidades de aprendizaje constituye una experiencia exitosa de educación inclusiva, respaldando la importancia de la construcción colectiva de saberes que promueve el modelo ERCA. De manera similar, López & Manghi (2021) proponen que el trabajo colaborativo puede transformar las prácticas evaluativas desde una perspectiva inclusiva.

También, la evaluación de prácticas inclusivas mediante el enfoque ERCA requiere consideraciones específicas. En este contexto, Frutos et al. (2023) analizan la evaluación de prácticas en educación inclusiva, mientras que Tiana-Chicaiza & Medina-Chicaiza (2023) proponen estrategias didácticas sistémicas



con e-actividades para el desarrollo de la evaluación formativa, complementando las fases reflexiva y aplicativa del modelo ERCA.

Por tanto, la implementación del enfoque ERCA en contextos inclusivos debe considerar las percepciones y concepciones docentes, en este sentido, Jaramillo & Jaramillo (2023) examinan las concepciones de docentes de educación inicial y primaria sobre educación inclusiva, proporcionando información valiosa para la adaptación del modelo ERCA a diferentes niveles educativos. De manera complementaria, San-Martín-Ulloa et al. (2020) identifican barreras y facilitadores para la educación inclusiva desde la perspectiva docente.

Paralelamente, la atención a poblaciones específicas mediante el enfoque ERCA muestra resultados alentadores. Particularmente, Montalvo et al. (2021) analizan la educación inclusiva en estudiantes con trastorno del espectro autista, evidenciando la necesidad de metodologías flexibles como ERCA. Así mismo, Rebouças-Andrade et al. (2023) estudian las creencias de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje en contextos inclusivos, aspectos que el modelo ERCA puede fortalecer mediante sus fases estructuradas.

De igual manera, la gestión institucional juega un papel fundamental en la implementación exitosa del enfoque ERCA para la planificación inclusiva. En este contexto, Mieres et al. (2020) analizan los retos y perspectivas de la administración inclusiva universitaria, mientras que Valcazar-Montenegro (2020) examina el desempeño docente y la práctica inclusiva en educación superior, aspectos cruciales para la institucionalización del modelo ERCA.

Al mismo tiempo, el asesoramiento psicopedagógico emerge como un componente esencial para la implementación efectiva del enfoque ERCA en contextos inclusivos. En esta línea, Moliner-García & Fabregat-Mas (2021) proponen nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva, complementando la necesidad de acompañamiento técnico que requiere la aplicación del modelo ERCA.



Conjuntamente, la integración de tecnologías educativas potencia notablemente la aplicación del enfoque ERCA en contextos inclusivos. En este sentido, Rivadeneira-García (2022) documenta el uso de aulas virtuales para motivar el aprendizaje, mientras que Tovar-Gálvez (2020) analiza la planificación de contenidos como oportunidad para establecer puentes epistemológicos, aspectos que enriquecen la fase de conceptualización del modelo ERCA.

Por lo pronto, Muntaner-Guasp et al. (2022) confirman que las metodologías activas resultan fundamentales para la implementación exitosa de la educación inclusiva, validando la importancia del enfoque ERCA como estrategia integral que responde de manera efectiva a la diversidad estudiantil mientras fortalece la calidad de la planificación educativa en el contexto ecuatoriano.

CONCLUSIÓN

El análisis de la aplicación del enfoque ERCA para fortalecer la planificación inclusiva en el contexto ecuatoriano demuestra su efectividad como metodología transformadora de las prácticas pedagógicas. La estructura secuencial de Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación proporciona un marco organizativo que facilita la adaptación curricular a las diversas necesidades del estudiantado, potenciando la personalización del proceso educativo y promoviendo la participación activa de todos los estudiantes. La evidencia documental confirma que ERCA, al integrarse con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, responde efectivamente a los desafíos de diversidad presentes en el sistema educativo ecuatoriano, aunque su máximo impacto requiere fortalecer las competencias docentes, proporcionar acompañamiento técnico especializado y asegurar el compromiso institucional para su implementación sostenible.

FINANCIAMIENTO

No monetario



CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes ecuatorianos que promueven una educación de calidad.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Tania Elizabeth Pardo-Zhingre: Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, redacción del borrador original.

Alexandra Montesdeoca-Vera: Validación, investigación, análisis formal, revisión y edición.

Fanny Elizabeth Armijo-Yáñez: Curación de datos, investigación, visualización, revisión y edición.

Elita Loor-Moreira: Supervisión, administración del proyecto, revisión del contenido intelectual.

REFERENCIAS

- Aldana-Zavala, J. J., Isea-Arguelles, J. J., Rodríguez-Partidas, N. J., & Estupiñán-Ricardo, J. (2023). Integración migratoria y desarrollo de un currículum problematizador para una Educación Inclusiva y de calidad en Iberoamérica [Migration integration and development of a problematizing curriculum for inclusive and quality education in Ibero-America]. *Revista Conrado*, 19(S2), 482–490.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Torrado-Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia [Creation of a learning community: An inclusive education experience in Colombia]. *Encuentros*, 13(2), 57–72. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. *Cognopolis. Revista De Educación Y Pedagogía*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.62574/1nvav464>
- Chacón-Mata, M. F. (2021). Planificación curricular y Diseño Universal de Aprendizaje en la Educación Superior: hacia un aula intercultural e inclusiva [Curricular planning and Universal Design for Learning in Higher



Education: Towards an intercultural and inclusive classroom]. Universidad Nacional, Costa Rica. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11056/21708>

- Chila-Ortiz, H. V., Chávez-Ruano, L., Ardila-Lozano, W. A., & Holguín-Mendoza, S. A. (2023). ERCA y ABP: enfoques educativos que fomentan el desarrollo del pensamiento lógico con estrategias innovadoras en la enseñanza de matemática [ERCA and PBL: Educational approaches that promote logical thinking development with innovative strategies in mathematics teaching]. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(2), 84–94. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i2.638>
- Correa-Contento, R. A. (2022). Aplicación del método ERCA en el proceso de enseñanza de la educación física [Application of the ERCA method in the teaching process of physical education]. *Congreso Internacional de Investigación Innovación – Tecnología – Educación*, 2(2).
- Delgado-Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso [Universal design for learning, a practice for inclusive education: A case study]. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14–25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Espinar-Álava, E. M., & Viguera-Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual [Experiential learning and its impact on current education]. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3).
- Franco-Delgado, D. G., & Bowen-Mendoza, L. E. (2022). Uso de recursos digitales para la enseñanza de Historia en estudiantes de bachillerato en Ecuador [Use of digital resources for teaching history to high school students in Ecuador]. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(10), 101–123. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1894>
- Frutos, A. E., García, S. A., & García, C. M. C. (2023). Evaluación de prácticas en educación inclusiva [Evaluation of practices in inclusive education]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 7–9.
- Jaramillo, A. J. S., & Jaramillo, E. S. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria [A look at inclusive education from the conceptions of early childhood and primary education teachers]. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157.
- López, J., & Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula [Is it possible to transform evaluative practices through collaborative work? An inclusive look at classroom evaluation]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173–187.



- Martínez-Sarmiento, M. A. (2024). Percepción de los docentes de aula sobre la educación inclusiva desde una experiencia en Colombia [Classroom teachers' perceptions of inclusive education from a Colombian experience]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(4), 38–59. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i4.227>
- Mieres, A. A. F., Adán, J. A. F., & Flores, C. H. V. (2020). La administración inclusiva en la universidad: retos y perspectivas [Inclusive administration in the university: Challenges and perspectives]. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 167–172.
- Moliner-García, O., & Fabregat-Mas, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana [New roles and strategies for psychopedagogical counseling to promote inclusive education in the Valencian Community]. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Montalvo, M. C. T., Benavides, C. X. P., & Dávila, E. M. C. (2021). Educación inclusiva en estudiantes con trastorno del espectro autista [Inclusive education for students with autism spectrum disorder]. *Revista Científica Hallazgos* 21, 6(2), 138–147.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva [Active methodologies for the implementation of inclusive education]. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85–105.
- Pintado-Fiestas, A. R. (2022). Educación inclusiva, predictor de la planificación diversificada que realiza el personal docente de las instituciones inclusivas de Paíta 2022 [Inclusive education as a predictor of diversified planning by teachers in inclusive institutions in Paíta 2022] (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/93601>
- Rebouças-Andrade, R., Zanatta, C., & Gonçalves-Cordeiro, S. D. R. (2023). Las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva [Self-efficacy beliefs and self-regulated learning in the context of inclusive education]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 41–57.
- Rivadeneira-García, A. (2022). Aula virtual de Moodle para motivar el aprendizaje de educación física en la Universidad Regional Amazónica Ikiam [Moodle virtual classroom to motivate physical education learning at Ikiam Regional Amazonian University]. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 39–52. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.506>



- Rodríguez-Ayala, A. E., Ayala-Tigmasi, R. A., Anchundia-Aristega, Y. X., Días-Pilatasig, M. J., & Arias-Arias, J. L. (2024). Análisis del modelo ERCA y su aporte en las planificaciones curriculares [Analysis of the ERCA model and its contribution to curricular planning]. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 278–290. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/147>
- San-Martín-Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Path to inclusive education: Barriers and facilitators for cultures, policies and practices from the teaching voice. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191–211. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Tiana-Chicaiza, S., & Medina-Chicaiza, P. (2023). Estrategia didáctica sistémica con e-actividades en el desarrollo de la evaluación formativa [Systemic didactic strategy with e-activities in the development of formative assessment]. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 153–174. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.504>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2020). La planificación de contenidos como oportunidad para establecer puentes entre la epistemología de las ciencias y epistemologías tradicionales [Content planning as an opportunity to build bridges between the epistemology of sciences and traditional epistemologies]. *Revista Electrónica EDUCyT*, 11(Extra), 49–61.
- Valcazar-Montenegro, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior [Teacher performance and inclusive practice in higher education]. *Desde el Sur*, 12(2), 437–452.