

**ATENCIÓN ESCOLAR Y DIVERSIDAD EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS**
**SCHOOL SUPPORT AND EDUCATIONAL DIVERSITY OF STUDENTS WITH SPECIFIC
EDUCATIONAL NEEDS**

Autores: ¹Mariuxi Eliana Benavides Bolaños, ²Ana del Rocío Farinango Chicaiza, ³Narciza Guadalupe Rosero Gutiérrez y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-0385-8017>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-0746-7820>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6527-5324>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: mbenavidesb4@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: afarinangoc@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: nroserog@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*}Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Inclusiva, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador). ^{4*}Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Docencia Universitaria, Universidad César Vallejo, (Perú).

Artículo recibido: 30 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 1 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 1 de Septiembre del 2026.

¹Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Inicial, graduada de la Universidad Tecnológica Indoamérica, UTI, (Ecuador). Maestrante en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización en Contabilidad y Computación, graduada de la Universidad Técnica del Norte, UTN, (Ecuador). Maestrante en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, graduada de la Universidad Tecnológica Indoamérica, UTI, (Ecuador). Maestrante en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo la relación entre la atención escolar y la diversidad educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas de la Unidad Educativa Fiscomisional PCEI Monseñor Leonidas Proaño, durante el período agosto 2026 – enero 2027. El estudio surge de la necesidad de fortalecer una educación inclusiva que responda a las características, necesidades y potencialidades de todos los estudiantes, considerando aspectos como las estrategias pedagógicas, las adaptaciones curriculares, los recursos educativos y el acompañamiento docente. La investigación empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional, se aplicó un instrumento de recolección de información a estudiantes, considerando dimensiones relacionadas con las estrategias pedagógicas inclusivas, las adaptaciones curriculares y los

recursos y apoyos educativos. Posteriormente, la información fue organizada y analizada para establecer la relación entre la atención escolar y la diversidad educativa. Los resultados muestran una tendencia positiva entre la atención escolar y la diversidad educativa, donde las estrategias pedagógicas inclusivas y las adaptaciones curriculares presentan asociaciones favorables con la atención a la diversidad, aunque la evidencia obtenida no permite afirmar que estas relaciones sean estadísticamente significativas, de igual manera, los recursos y apoyos educativos muestran una tendencia favorable, pero limitada. En conjunto, los hallazgos evidencian que el fortalecimiento de las prácticas inclusivas puede contribuir a mejorar las condiciones de participación, inclusión y equidad educativa. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente, la planificación diferenciada, las adaptaciones

curriculares, los recursos educativos y el acompañamiento especializado para reducir las barreras de aprendizaje y favorecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Palabras clave: Atención escolar, Diversidad educativa, Inclusión educativa, Necesidades educativas específicas, Prácticas pedagógicas inclusivas.

Abstract

The objective of this study was the relationship between school care and the educational diversity of students with specific educational needs of the Unit Educational Fiscomisional PCEI Monseñor Leonidas Proaño, during the period August 2026–January 2027. The study arises from the need to strengthen an inclusive education that responds to the characteristics, needs and potentialities of all students, considering aspects such as pedagogical strategies, curricular adaptations, educational resources and teacher accompaniment. The research used a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design and correlational scope, an instrument for collecting information from students was applied, considering dimensions related to inclusive pedagogical strategies, curricular adaptations and educational resources and supports. Subsequently, the information was organized and analyzed to establish the relationship between school care and educational diversity. The results show a positive trend between school care and educational diversity, where inclusive pedagogical strategies and curricular adaptations present favorable associations with attention to diversity, although the evidence obtained does not allow us to affirm that these relationships are statistically significant, in the same way, educational resources and supports show a favorable trend, but limited. Overall, the findings show that strengthening inclusive practices can contribute to improving conditions for participation, inclusion, and educational equity. It is concluded that it is necessary to strengthen teacher training, differentiated planning, curricular adaptations, educational resources and specialized accompaniment to reduce learning barriers and

promote inclusive, equitable and quality education.

Keywords: School support, Educational diversity, Educational inclusion, Specific educational needs, Inclusive teaching practices.

Sumario

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre o atendimento escolar e a diversidade educacional de alunos com necessidades educacionais específicas na Unidade Educacional Fiscomisional PCEI Monseñor Leonidas Proaño, durante o período de agosto de 2026 a janeiro de 2027. O estudo surge da necessidade de fortalecer uma educação inclusiva que responda às características, necessidades e potencialidades de todos os alunos, considerando aspectos como estratégias pedagógicas, adaptações curriculares, recursos educacionais e acompanhamento docente. A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental e transversal e escopo correlacional; aplicou-se um instrumento de coleta de dados junto aos alunos, abordando dimensões relacionadas a estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e recursos e apoios educacionais. Posteriormente, as informações foram organizadas e analisadas para estabelecer a relação entre o atendimento escolar e a diversidade educacional. Os resultados indicam uma tendência positiva entre o atendimento escolar e a diversidade educacional, na qual estratégias pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares apresentam associações favoráveis ao atendimento à diversidade — embora as evidências obtidas não permitam afirmar que tais relações sejam estatisticamente significativas; da mesma forma, recursos e apoios educacionais mostram uma tendência favorável, porém limitada. De modo geral, as conclusões apontam que o fortalecimento de práticas inclusivas pode contribuir para melhorar as condições de participação, inclusão e equidade educacional. Conclui-se que é necessário fortalecer a formação docente, o planejamento diferenciado, as adaptações curriculares, os recursos educacionais e o

acompanhamento especializado para reduzir barreiras de aprendizagem e promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Palavras-chave: Apoio escolar, Diversidade educacional, Inclusão educacional, Necessidades educacionais específicas, Práticas pedagógicas inclusivas.

Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a que implica garantizar no solamente el acceso de todos los estudiantes a las instituciones educativas, sino también su permanencia, participación y aprendizaje en condiciones de equidad. En este marco, la diversidad debe ser comprendida como una característica inherente a los escenarios escolares, expresada en diferencias cognitivas, funcionales, sociales, culturales y lingüísticas que demandan respuestas pedagógicas flexibles. Por ello, la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas requiere superar prácticas homogéneas y avanzar hacia modelos capaces de identificar y reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

En el ámbito internacional, Ángeles et al. (2019) evidenciaron que, pese al reconocimiento normativo de la inclusión, persisten diferencias en la capacidad de los centros educativos para responder adecuadamente a la heterogeneidad del alumnado. En su estudio realizado en Asturias, España, las dificultades de aprendizaje representaron el 55,2 % de las necesidades educativas identificadas, seguidas del trastorno generalizado del desarrollo, TDAH y discapacidad intelectual. Estos resultados muestran que la diversidad presente en las aulas requiere formación docente, estrategias pedagógicas pertinentes y mecanismos institucionales capaces de proporcionar

respuestas ajustadas a las características de los estudiantes. La formación del profesorado constituye, precisamente, una de las condiciones esenciales para transformar los principios de inclusión en prácticas educativas efectivas.

Brenda et al. (2026), a partir de una revisión de investigaciones desarrolladas en América Latina, Europa e Israel, encontraron que la capacitación específica favorece las actitudes positivas y la autoeficacia docente frente a la inclusión; sin embargo, también identificaron dificultades relacionadas con la escasa articulación entre los conocimientos teóricos y su aplicación en las aulas. A ello se suman condiciones estructurales como el número elevado de estudiantes por curso. Ríos et al. (2026) advierten que grupos superiores a 40 estudiantes dificultan el seguimiento individual, las adaptaciones curriculares y la atención diferenciada, haciendo que la inclusión dependa excesivamente del esfuerzo individual del docente cuando no existe suficiente respaldo institucional.

En Ecuador, esta problemática continúa siendo relevante. Subía et al. (2026) señalan que, aunque el sistema educativo promueve la incorporación de estudiantes con necesidades educativas específicas en instituciones regulares, persisten limitaciones relacionadas con la formación docente, los recursos adaptados y las estrategias inclusivas. No obstante, su estudio mostró que el 83 % de los estudiantes participantes percibió mejoras después de recibir atención mediante un Aula de Apoyo a la Inclusión, evidenciando la importancia de disponer de mecanismos especializados que complementen el trabajo desarrollado dentro del aula. De manera complementaria, Ramón et al. (2025) encontraron que, aunque el 86 % de los

estudiantes valoró favorablemente las adaptaciones curriculares y una proporción elevada del profesorado proporcionaba apoyo individualizado y materiales adaptados, persistían deficiencias vinculadas con la ausencia de docentes especializados. Asimismo, la revisión realizada por Subía et al. (2024) determinó que únicamente tres de ocho estudios analizados, equivalentes al 37,5 %, reportaron mejoras significativas en el rendimiento académico, mientras que los beneficios se observaron con mayor frecuencia en la participación y el clima escolar. Esta evidencia demuestra que la inclusión educativa requiere una intervención integral y no puede depender exclusivamente de una estrategia pedagógica aislada.

La realidad ecuatoriana también evidencia la interacción de factores educativos, sociales y contextuales. Cedeño et al. (2025) identificaron en una institución educativa una importante presencia de estudiantes con alteraciones del neurodesarrollo y necesidades de apoyo, junto con condiciones socioeconómicas y territoriales que incrementaban la complejidad de la atención educativa. Aunque el apoyo docente y el trato institucional fueron valorados favorablemente por una parte importante de los participantes, persistieron deficiencias en la atención a determinados grupos. Estos resultados refuerzan la necesidad de comprender la inclusión desde una perspectiva integral, considerando tanto las estrategias aplicadas en el aula como las condiciones institucionales y sociales en las que se desarrolla el proceso educativo.

Dentro de este escenario, la atención escolar constituye una variable fundamental. Subía et al. (2024) la conciben como el conjunto de estrategias pedagógicas, organizativas y de apoyo utilizadas por las instituciones para

responder a las características y necesidades de los estudiantes, favoreciendo su aprendizaje y participación en igualdad de oportunidades. En concordancia, Lavid et al. (2025) destacan que esta atención requiere acciones permanentes que articulen la formación docente, la organización institucional y las adecuaciones metodológicas. Elio et al. (2021) añaden que su finalidad debe orientarse a eliminar las barreras generadoras de exclusión y discriminación, mientras que Parrales (2026) resalta la importancia de combinar preparación profesional, metodologías inclusivas, adaptaciones curriculares y recursos educativos.

La atención escolar puede ser analizada a través de tres componentes esenciales. El primero corresponde a las estrategias pedagógicas inclusivas, entendidas como acciones metodológicas y organizativas flexibles que permiten responder a la heterogeneidad presente en el aula; entre ellas se encuentran el aprendizaje colaborativo, la enseñanza diferenciada, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la incorporación de tecnologías (Camacho et al., 2026). El segundo comprende las adaptaciones curriculares, mediante las cuales se ajustan objetivos, contenidos, metodologías, recursos y procesos de evaluación a las características particulares del estudiante (Rosillo et al., 2025). El tercero se relaciona con los recursos y apoyos educativos, que comprenden materiales accesibles, tecnologías adaptativas, servicios psicopedagógicos, profesionales especializados y otros medios dirigidos a facilitar el acceso, participación y aprendizaje (Córdova et al., 2024). Desde el plano teórico, la atención escolar encuentra sustento en diferentes perspectivas educativas. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel plantea que los nuevos aprendizajes adquieren

significado cuando se relacionan con los conocimientos y experiencias previas del estudiante, lo que exige reconocer sus particularidades para seleccionar estrategias apropiadas (Cobos et al., 2018). De igual manera, la Teoría Sociocultural de Vygotsky enfatiza la mediación docente, el andamiaje y la interacción social como mecanismos que permiten al estudiante avanzar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (Pérez, 2024).

A estos planteamientos se incorpora el Diseño Universal para el Aprendizaje propuesto por Rose y Meyer, que plantea múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación con la finalidad de disminuir las barreras educativas desde la propia planificación curricular (Caputto, 2024). La segunda variable del estudio, denominada diversidad educativa, hace referencia al reconocimiento de las diferencias individuales, sociales, culturales, funcionales y cognitivas presentes entre los estudiantes.

López et al. (2021) sostienen que reconocer la diversidad implica comprender que los estudiantes poseen diferentes formas y ritmos de aprendizaje, por lo que las instituciones deben proporcionar respuestas pedagógicas flexibles. Camacho et al. (2026) agregan que estas diferencias deben ser concebidas como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo mediante metodologías inclusivas y estrategias diferenciadas. Por su parte, Lavid et al. (2025) señalan que responder a la diversidad también demanda transformaciones organizacionales y políticas institucionales que garanticen el acceso y la permanencia sin discriminación. Desde esta perspectiva, López et al. (2021) vinculan la diversidad con el acceso, permanencia, participación y éxito educativo de todo el alumnado. Para efectos del estudio, la diversidad educativa comprende las

dimensiones de inclusión, participación y equidad. Pacheco et al. (2026) conciben la inclusión educativa como un proceso dirigido a garantizar el acceso, permanencia, participación y logro académico mediante políticas, culturas y prácticas institucionales que reconozcan la diversidad. La participación educativa, según Albornoz et al. (2015), implica involucrar activamente al estudiante en las actividades, decisiones y experiencias desarrolladas dentro del contexto escolar. De igual forma, Cubas (2026) plantea que la equidad supone proporcionar recursos y apoyos diferenciados de acuerdo con las necesidades del alumnado, de modo que las diferencias individuales no se conviertan en desigualdades educativas.

Este planteamiento se relaciona con la perspectiva de Ainscow, quien sostiene que la diversidad debe ser asumida como una oportunidad para transformar y mejorar las instituciones educativas, mediante la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2020). Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone estructurar desde el inicio experiencias flexibles que puedan responder a diferentes formas de aprender (Andrango et al., 2025). De manera complementaria, la Teoría de las Inteligencias Múltiples reconoce que los estudiantes poseen diferentes capacidades y formas de demostrar sus aprendizajes, justificando la necesidad de diversificar los procedimientos de enseñanza y evaluación (Sanger, 2020).

A pesar de estos avances conceptuales, normativos y pedagógicos, la evidencia revisada demuestra que continúa existiendo una distancia entre el reconocimiento de la diversidad y las condiciones reales para atenderla. Persisten problemas relacionados con formación docente insuficiente, escasez de

apoyos especializados, limitaciones de recursos, grupos numerosos, dificultades para realizar adaptaciones curriculares y permanencia de determinadas prácticas discriminatorias. En consecuencia, la problemática no radica en la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas, sino en la capacidad de las instituciones para proporcionar respuestas pertinentes que garanticen verdaderas condiciones de inclusión, participación y equidad.

En la Unidad Educativa Fiscomisional PCEI Monseñor Leonidas Proaño, esta problemática hace necesario analizar si las acciones desarrolladas para atender a los estudiantes con necesidades educativas específicas guardan relación con las condiciones de diversidad educativa existentes. Aunque la literatura ha estudiado estrategias inclusivas, adaptaciones curriculares, formación docente y recursos educativos, resulta necesario generar evidencia específica sobre la relación entre la atención escolar y la diversidad en este contexto institucional durante el periodo lectivo agosto de 2026–enero de 2027. Este análisis puede contribuir a identificar fortalezas y necesidades institucionales que orienten decisiones pedagógicas fundamentadas.

La investigación posee relevancia social porque pretende contribuir al fortalecimiento del derecho a una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad. Pacheco et al. (2026b) destacan la necesidad de consolidar políticas y prácticas institucionales que reduzcan las desigualdades y garanticen igualdad de oportunidades. En el ámbito pedagógico, el estudio permitirá analizar la importancia de las metodologías inclusivas, las adaptaciones y los apoyos que responden a las características del alumnado, aspectos que

Herrera et al. (2026) relacionan con una mayor participación y rendimiento académico. Desde una perspectiva práctica, los resultados podrán aportar información para fortalecer las estrategias institucionales, considerando que Rosillo et al. (2025) destacan la utilidad de las adaptaciones curriculares y los apoyos adecuados para reducir las barreras educativas. Finalmente, su pertinencia se sustenta en la necesidad de fortalecer las competencias docentes y las condiciones institucionales para garantizar acceso, participación y aprendizaje, de acuerdo con Cañar y Baquero (2022).

En correspondencia con la problemática expuesta, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre la atención escolar y la diversidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas de la Unidad Educativa Fiscomisional PCEI Monseñor Leonidas Proaño durante el periodo lectivo agosto de 2026–enero de 2027? El objetivo general es determinar la relación entre la atención escolar y la diversidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas. De manera específica, se pretende analizar la relación entre las estrategias pedagógicas inclusivas y la diversidad educativa; establecer la relación entre las adaptaciones curriculares y la diversidad educativa; y determinar la relación entre los recursos y apoyos educativos y la diversidad educativa.

A su vez, se plantea como hipótesis de investigación que existe una correlación estadísticamente significativa entre la atención escolar y la diversidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas de la Unidad Educativa Fiscomisional PCEI Monseñor Leonidas Proaño. En contraste, la hipótesis nula establece que no existe una correlación estadísticamente

significativa entre ambas variables, considerando para su contraste un nivel de significancia de $p < 0,05$.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló como un estudio de tipo básico, orientado a generar conocimiento científico acerca de la relación entre la atención escolar y la diversidad educativa en estudiantes con necesidades educativas específicas. Su finalidad fue ampliar la comprensión de ambas variables y aportar evidencia empírica sobre su comportamiento dentro del contexto educativo estudiado, sin implementar una intervención destinada a modificar directamente las condiciones existentes.

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, sustentado en el paradigma empírico-analítico, debido a que se trabajó con información numérica obtenida mediante cuestionarios estructurados con escala tipo Likert. Este enfoque permitió cuantificar las percepciones de los participantes y aplicar procedimientos estadísticos dirigidos a determinar la magnitud y dirección de la relación entre las variables investigadas. Se empleó un diseño no experimental y de corte transversal, puesto que las variables fueron observadas en sus condiciones naturales, sin manipulación deliberada, y la información se recopiló en un único momento del período investigativo. El alcance fue correlacional, debido a que se buscó establecer el grado de asociación entre la variable independiente, atención escolar, y la variable dependiente, diversidad educativa. De manera específica, se analizaron las estrategias pedagógicas inclusivas, las adaptaciones curriculares y los recursos y apoyos educativos, en relación con las dimensiones de inclusión, participación y equidad educativa. La población estuvo constituida por 20 estudiantes de la

Unidad Educativa Fiscomisional PCEI Monseñor Leonidas Proaño que cumplían con las características establecidas para el estudio durante el período de investigación. Debido al reducido tamaño de la población y a la posibilidad de acceder a la totalidad de sus integrantes, se trabajó con los 20 estudiantes, por lo que la población y la muestra coincidieron. En consecuencia, no fue necesario realizar un procedimiento de muestreo probabilístico, ya que se efectuó un abordaje censal de los participantes disponibles.

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado aplicado a los 20 estudiantes, en formato físico o digital según las condiciones de acceso. El instrumento estuvo conformado por dos apartados correspondientes a las variables del estudio y se diseñó con una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta. El primer apartado estuvo orientado a evaluar la variable Atención escolar (V.I.). Su fundamentación consideró la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, según la cual el aprendizaje se favorece cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante.

Asimismo, su operacionalización incorporó las estrategias pedagógicas inclusivas planteadas por Camacho et al. (2026) las adaptaciones curriculares propuestas por Rosillo et al. (2025) y los recursos educativos destinados a atender necesidades educativas específicas señalados por Córdova et al. (2024). La dimensión estrategias pedagógicas inclusivas fue evaluada a través de indicadores relacionados con la aplicación de metodologías diferenciadas, la utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y el desarrollo de actividades adaptadas a las características y necesidades

educativas específicas de los estudiantes. La dimensión adaptaciones curriculares consideró la adecuación de objetivos y contenidos de aprendizaje, la flexibilización de actividades y metodologías, así como el ajuste de criterios e instrumentos de evaluación de acuerdo con las necesidades particulares del alumnado.

Por su parte, la dimensión recursos y apoyos educativos fue valorada mediante indicadores relacionados con la disponibilidad de materiales didácticos adaptados, el empleo de recursos tecnológicos accesibles y la provisión de apoyos pedagógicos especializados que favorezcan el aprendizaje, la permanencia y la participación de los estudiantes con necesidades educativas específicas. El segundo apartado correspondió a la variable Diversidad educativa (V.D.), cuya construcción tomó como referente el análisis de la diversidad en la educación inclusiva desarrollado por López et al. (2021).

Asimismo, se consideraron los aportes de Pacheco et al. (2026) respecto a la inclusión educativa, de Albornoz et al. (2015) sobre participación educativa y de Cubas (2026) en relación con la equidad educativa. A partir de estos fundamentos, la variable se estructuró en las dimensiones inclusión educativa, participación y equidad educativas. La dimensión inclusión educativa se orientó a valorar las condiciones que favorecen la incorporación del estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje y la respuesta educativa a sus necesidades específicas. La participación educativa estuvo relacionada con el grado de implicación del estudiante en las actividades académicas, las interacciones colaborativas y la comunicación establecida con docentes y compañeros. Finalmente, la dimensión equidad educativa permitió valorar la existencia de oportunidades, recursos y apoyos diferenciados dirigidos a garantizar condiciones justas para el

aprendizaje y la participación de los estudiantes. El instrumento empleó una escala tipo Likert de cinco puntos. La opción 1 = Nunca representó ausencia o incumplimiento del indicador; 2 = Casi nunca, un nivel bajo o insuficiente; 3 = A veces, una presencia intermedia del indicador; 4 = Casi siempre, un nivel favorable de cumplimiento; y 5 = Siempre, un nivel elevado o consolidado del aspecto evaluado. Esta estructura permitió transformar las percepciones de los participantes en puntuaciones susceptibles de análisis estadístico.

La validez de contenido del instrumento fue determinada mediante juicio de tres expertos académicos con formación de posgrado en áreas relacionadas con Pedagogía Sociocrítica, Gestión Educativa y Desarrollo Social. Los especialistas valoraron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las variables, dimensiones e indicadores planteados. A partir de sus observaciones se realizaron los ajustes necesarios antes de la aplicación definitiva. Posteriormente, se efectuó una prueba piloto con participantes que presentaban características similares a las de la población estudiada. El análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach obtuvo un valor de $\alpha = 0,76$ para el instrumento de atención escolar, evidenciando una consistencia interna adecuada, mientras que para la escala de diversidad educativa se obtuvo $\alpha = 0,65$, correspondiente a una consistencia interna moderada. Estos resultados permitieron valorar previamente el comportamiento de los instrumentos antes de su aplicación definitiva. Una vez recolectada la información, los datos fueron revisados, depurados, codificados e ingresados en el programa IBM SPSS Statistics versión 27.0. Inicialmente se aplicó estadística descriptiva mediante frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, con el propósito

de caracterizar las respuestas obtenidas en cada variable y dimensión. Para determinar la distribución de los datos se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, apropiada para el tamaño de la muestra. Se estableció como hipótesis nula (H_0) que los datos seguían una distribución normal cuando $p \geq 0,05$, y como hipótesis alternativa (H_1) que la distribución no era normal cuando $p < 0,05$. Los resultados mostraron niveles de significancia inferiores a 0,05, por lo que se rechazó la hipótesis de normalidad y se optó por procedimientos estadísticos no paramétricos.

En consecuencia, para contrastar las hipótesis y determinar la relación entre la atención escolar y la diversidad educativa se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Esta prueba permitió establecer la dirección y magnitud de la asociación entre las variables y sus respectivas dimensiones. Para la toma de decisiones estadísticas se consideró un nivel de significancia de $p < 0,05$ y un nivel de confianza del 95 %. En cuanto a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló bajo los principios de respeto, inclusión, equidad, confidencialidad y no discriminación, procurando garantizar un trato digno a los estudiantes con necesidades educativas específicas.

Se consideró el reconocimiento de las características particulares de cada participante y el respeto de sus derechos en correspondencia con los principios de educación inclusiva y protección de las personas con discapacidad (Ángeles et al., 2019). Asimismo, se garantizó la confidencialidad de la información recopilada mediante la codificación de los cuestionarios y el manejo reservado de los datos personales. La identidad de los participantes fue protegida durante las etapas de recolección, procesamiento, análisis y presentación de los resultados, y la información obtenida se destinó

exclusivamente a fines académicos y científicos (Loor y Cedeño, 2024).

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados del estudio.

Tabla 1. *Correlación de las dimensiones estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas y la diversidad educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas.*

Correlaciones	Estrategias pedagógicas inclusivas	Diversidad educativa
Estrategias pedagógicas inclusivas		
Correlación de Pearson	1	0,410
Sig. (bilateral)	—	0,073
N	20	20
Diversidad educativa		
Correlación de Pearson	0,410	1
Sig. (bilateral)	0,073	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 1. Se evidencia un coeficiente de correlación de Pearson de ($r = 0,410$) indica una relación positiva moderada entre estrategias pedagógicas inclusivas y diversidad educativa; sin embargo, considerando un nivel de significancia de 0,05, el valor de significación bilateral ($p = 0,073$) es mayor que 0,05, por lo que la correlación no resulta estadísticamente significativa al 5 %. En relación con las estrategias diferenciadas de enseñanza, metodologías inclusivas y participación activa en el aprendizaje, los resultados permiten analizar cómo las prácticas docentes orientadas a la inclusión se manifiestan en el proceso educativo, particularmente mediante el uso de diferentes formas de enseñanza para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes, la explicación nuevamente de los temas cuando existen dificultades de comprensión y la realización de actividades que favorecen la participación de todos los estudiantes. En este sentido, aunque se evidencia una tendencia positiva y moderada entre la atención escolar y la diversidad educativa, la ausencia de

significancia estadística indica que, con los datos obtenidos, no existe evidencia suficiente para afirmar que dicha relación sea significativa en la población estudiada.

En este sentido, Subía et al. (2024) indican que las aulas inclusivas necesitan estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas, resaltando el uso de metodologías activas, el Diseño Universal para el Aprendizaje y métodos que promuevan la participación de los estudiantes; también afirman que la formación docente y el apoyo institucional son factores fundamentales para implementar con éxito prácticas inclusivas. Asimismo, los resultados muestran que las dificultades de aprendizaje alcanzan el 55,2 %, seguidas del TGD (25,9 %), TDAH (24,9 %) y discapacidad intelectual (23,7 %).

Además, el apoyo en el grupo ordinario representa el 24,6 %, evidenciando la importancia de fortalecer prácticas inclusivas. Estos resultados coinciden con Pascual et al. (2019), quienes señalan que la atención a la diversidad requiere identificar las barreras de aprendizaje y fortalecer la formación docente (Ángeles et al., 2019). De la misma manera Cedeño et al. (2025) afirman que la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales debe tener en cuenta factores sociobiológicos, ambientales y educativos, ya que éstos influyen en el desarrollo y en las condiciones de aprendizaje.

Los autores sostienen que una atención inclusiva efectiva debe ir más allá de las intervenciones exclusivamente escolares y articular acciones pedagógicas, familiares y de salud. También resaltan la necesidad de reforzar la capacitación de los docentes y de ajustar las metodologías educativas a las características y requerimientos de cada estudiante. A partir de los resultados obtenidos, en la tabla 2 se observa

que se obtuvo un coeficiente correlación de Pearson de $r = 0,424$ y un nivel de significancia de $p = 0,062$, evidenciando una relación positiva moderada entre adaptaciones curriculares y diversidad educativa; sin embargo, debido a que $p > 0,05$, la correlación no alcanza significancia estadística al nivel del 5 %.

Tabla 2. Valoración relacional entre las adaptaciones curriculares implementadas y la diversidad educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Correlaciones	Adaptaciones curriculares	Diversidad educativa
Adaptaciones curriculares		
Correlación de Pearson	1,000	0,424
Sig. (bilateral)	—	0,062
N	20	20
Diversidad educativa		
Correlación de Pearson	0,424	1,000
Sig. (bilateral)	0,062	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a adaptaciones curriculares, correspondientes a adaptación de contenidos, adaptación de actividades y metodologías y adaptación de la evaluación, los resultados reflejan una tendencia según la cual, a medida que se fortalecen estas prácticas, también tienden a mejorar las condiciones relacionadas con la diversidad educativa. Esta relación se vincula con aspectos como que el docente adapte las actividades cuando un estudiante necesita una forma diferente de aprender, modifique las tareas o evaluaciones cuando las necesidades del estudiante lo requieren y que los estudiantes que necesitan apoyo reciban actividades adecuadas a sus posibilidades de aprendizaje.

En consecuencia, aunque los resultados muestran una tendencia positiva entre adaptaciones curriculares y la diversidad educativa, la evidencia estadística no es suficiente para establecer una relación significativa entre ambas en la población

estudiada. Por otra parte, los resultados del estudio sobre la inclusión educativa en aulas con gran cantidad de estudiantes ponen de relieve importantes obstáculos, sobre todo cuando los grupos superan los 40 estudiantes, lo que restringe la atención individualizada y eleva la carga de trabajo del profesorado. En este sentido, Ríos et al. (2026) sostienen que la inclusión efectiva requiere corresponsabilidad institucional y la participación de docentes de apoyo a la inclusión para garantizar una atención educativa equitativa.

Asimismo, se evidencia que la formación docente inclusiva continúa presentando importantes desafíos, pese a los avances en políticas educativas. De los 18 estudios seleccionados, el 66,7 % (12 estudios) analizó las actitudes del profesorado y el 83,3 % (15 estudios) abordó metodologías activas, reflexivas y colaborativas. Además, el 72,2 % (13 estudios) profundizó en la formación docente desde una perspectiva integral. Estos resultados muestran la necesidad de fortalecer una formación continua, práctica y contextualizada que permita transformar las actitudes en prácticas inclusivas efectivas (Parrales, 2026).

Por otra parte, Subía et al. (2026) la puesta en marcha del Aula de Apoyo a la Inclusión arrojó resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas. El 83 % de los participantes mejoró sus notas luego de recibir este acompañamiento pedagógico, también aumentó el promedio académico general. Por otra parte, ninguno de los estudiantes tuvo que presentar examen de repetición. Desde el punto de vista familiar, un 75 % consideró que esta estrategia tuvo un impacto muy positivo. Sin embargo, se reconoció que la falta de capacitación de los maestros era uno de los principales obstáculos

para reforzar la inclusión. En este sentido, los hallazgos confirman la importancia de implementar apoyos pedagógicos especializados y capacitación docente continua.

Tabla 3. *Correlación entre la dimensión recursos y apoyos educativos y la diversidad educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas.*

Correlaciones	Recursos y apoyos educativos	Diversidad educativa
Recursos y apoyos educativos		
Correlación de Pearson	1,000	0,279
Sig. (bilateral)	—	0,234
N	20	20
Diversidad educativa		
Correlación de Pearson	0,279	1,000
Sig. (bilateral)	0,234	—
N	20	20

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados, se puede interpretar que el coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue $r = 0,279$, lo que evidencia una correlación positiva baja entre la dimensión recursos y apoyos educativos y la variable diversidad educativa. Asimismo, el nivel de significancia fue $p = 0,234$, valor superior a 0,05, por lo que la relación identificada no es estadísticamente significativa al nivel del 5 %. Estos resultados indican que, aunque existe una tendencia débil a que un mayor uso de recursos y apoyos educativos se relacione con mejores condiciones de diversidad educativa, dicha asociación no es suficiente para establecer una relación significativa.

Esta situación se relaciona con la disponibilidad de recursos didácticos, el uso de recursos tecnológicos y el acompañamiento y apoyo educativo. En este sentido, aspectos como el uso de materiales que faciliten la comprensión, el apoyo adicional a estudiantes con dificultades, la utilización de recursos tecnológicos o materiales adaptados y la provisión institucional de recursos constituyen elementos importantes para responder a las diferentes necesidades educativas. En consecuencia, los resultados

sugieren que el fortalecimiento de estos recursos y apoyos podría favorecer la atención a la diversidad, aunque en el presente estudio la evidencia estadística muestra una correlación positiva baja y no significativa. Por otra parte, los recursos educativos son fundamentales para afianzar la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ya que permiten atender sus características y necesidades de aprendizaje de forma diferenciada.

El estudio señala la necesidad de recursos humanos y materiales especializados que acompañen las adaptaciones curriculares y posibiliten una atención más adecuada. Por eso, la disponibilidad de recursos adecuados ayuda a mejorar la participación y el desarrollo integral de los estudiantes. En ese sentido, fortalecer los recursos educativos se erige como una condición importante para garantizar una educación inclusiva y equitativa (Cedeño et al., 2025). En este sentido, los resultados muestran que el 77,8 % de las observaciones evidenció un lenguaje respetuoso y motivador, mientras que el 88,9 % registró apoyo individualizado sin estigmatización.

Asimismo, el 83,3 % utilizó materiales adaptados, pero el 100 % de las sesiones no contó con docente de apoyo especializado. Estos resultados evidencian avances en prácticas inclusivas, aunque persisten limitaciones institucionales para garantizar una atención integral. En este sentido, Ramón et al. (2025) señalan que la formación docente, los recursos y el apoyo institucional son fundamentales para fortalecer la inclusión educativa. Como señala Sevillano et al. (2019), los recursos educativos son fundamentales para fortalecer la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ya que facilitan una atención que se ajuste a sus

diferentes características y necesidades, el uso de materiales y ayudas específicas favorece una mejoría en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos, además, facilitan que los estudiantes participen de manera activa dentro de la clase, en su aplicación deben tenerse en cuenta las dificultades del lenguaje, la atención, la interacción social y el aprendizaje, del mismo modo, se hace necesario el acompañamiento docente para hacer buen uso de los recursos disponibles. Por lo tanto, se debe contar con recursos adecuados favorece una educación más inclusiva, equitativa y de calidad.

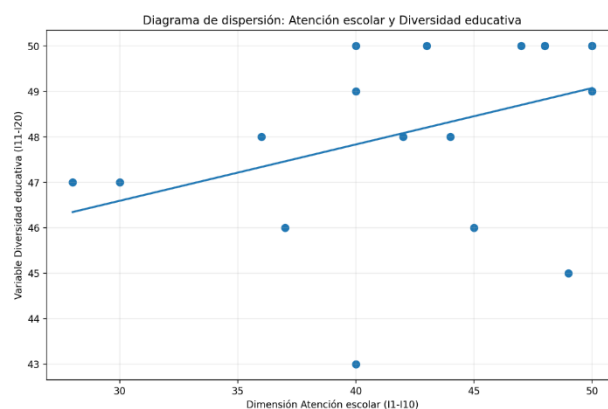


Figura 1. *Correlación que existe entre la atención escolar y la diversidad educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas.*

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados, se observa una tendencia que permite señalar que el diagrama de dispersión evidencia una tendencia positiva entre la Atención escolar y la Diversidad educativa, observándose una inclinación ascendente en la línea de tendencia. El coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,412$) indica una relación positiva moderada, lo que significa que, en general, a medida que aumentan los niveles de atención escolar, también tienden a incrementarse los niveles de

diversidad educativa. Por su parte, el valor de $R^2 = 0,170$ señala que aproximadamente el 17,0 % de la variabilidad de la diversidad educativa está asociada linealmente con la atención escolar, mientras que el 83,0 % restante puede explicarse por otros factores no considerados en el modelo. En consecuencia, los resultados muestran una asociación positiva moderada entre las variables analizadas, aunque el diagrama de dispersión y el coeficiente de correlación no permiten establecer una relación causal. En función de los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis alternativa (H_1), debido a que se evidencia una correlación positiva moderada entre la atención escolar y la diversidad educativa ($r = 0,412$); por consiguiente, no se acepta la hipótesis nula (H_0), que plantea la inexistencia de una correlación entre ambas variables.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos con aplicación de estrategias inclusivas permite reforzar la atención escolar que reciben los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y responder adecuadamente a la diversidad existente en el aula. Los recursos educativos y el apoyo docente facilitan la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Se hace necesaria, así mismo, la capacitación docente para aplicar metodologías pertinentes y eliminar barreras de aprendizaje. De ahí que el fortalecimiento de las prácticas inclusivas contribuya al objetivo general de promover una educación equitativa y de calidad (Cedeño et al., 2025). Con base en lo planteado por Parrales (2026) la formación docente es un elemento básico para atender de manera adecuada las necesidades educativas específicas y fortalecer una educación inclusiva. En este sentido, los resultados muestran que una formación docente continua, práctica y contextualizada, permite desarrollar estrategias adecuadas para responder a la

diversidad del alumnado. También, las metodologías activas, colaborativas y reflexivas facilitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. La discusión evidencia que las prácticas discriminatorias hacia estudiantes con NEE constituyen una barrera para su aprendizaje y participación. Ramón et al. (2025) indican que la ausencia de adaptaciones curriculares, recursos y apoyos especializados está asociada a problemas en el rendimiento académico. De igual manera, es necesario formar a los docentes y utilizar estrategias inclusivas para atender la diversidad, con esto reforzarlos ayude a elevar las oportunidades educativas de los estudiantes, para fomentar prácticas inclusivas contribuye a avanzar hacia una educación equitativa y sin discriminación.

Conclusiones

De los resultados obtenidos, así como de su respectivo análisis y discusión, se pueden establecer las siguientes conclusiones respecto a la atención escolar y la diversidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas, destacando la relación existente entre las estrategias pedagógicas inclusivas, las adaptaciones curriculares, los recursos y apoyos educativos y las condiciones de inclusión, participación y equidad educativa. En relación con el objetivo específico 1, se determina que las estrategias pedagógicas inclusivas no se relacionan con la diversidad educativa, con un coeficiente de correlación de $r = 0,410$ y un nivel de significancia de $p = 0,073$, obteniéndose una correlación positiva moderada; sin embargo, al ser $p > 0,05$, la relación no es estadísticamente significativa, evidenciando que, aunque existe una tendencia a que mejores estrategias diferenciadas de enseñanza, metodologías inclusivas y participación activa se asocien con mayores

niveles de diversidad educativa, no existe evidencia suficiente para afirmar una relación significativa en la población estudiada. Respecto al objetivo específico 2, se puntualiza la valoración relacional entre las adaptaciones curriculares implementadas, donde se obtuvo un coeficiente de Pearson de $r = 0,424$ y una significancia de $p = 0,062$, evidenciando una relación positiva moderada entre las adaptaciones curriculares y la diversidad educativa.

Sin embargo, al ser $p > 0,05$, la relación no es significativa. Los resultados sugieren que la adecuación de contenidos, actividades, metodologías y evaluaciones puede favorecer la atención a la diversidad; no obstante, la evidencia no permite establecer una relación significativa en la población estudiada. En cuanto al objetivo específico 3, se determina que la dimensión recursos y apoyos educativos se relaciona de manera no significativa con la diversidad educativa, con un coeficiente de $r = 0,279$ y una significancia de $p = 0,234$, obteniendo una relación positiva baja, lo que evidencia que, a mayor disponibilidad y uso de recursos y apoyos educativos, tiende a existir un mejor nivel de atención a la diversidad educativa.

En tanto el objetivo general, la relación entre la atención escolar y la diversidad educativa se establece mediante un coeficiente de correlación de Pearson de $r = 0,412$, con una significancia de $p > 0,05$, evidenciando una relación positiva de magnitud moderada. Esto indica que, a medida que mejora la atención escolar, también tienden a mejorar las condiciones de diversidad educativa. Sin embargo, la asociación observada no permite establecer causalidad, por lo que pueden intervenir otros factores educativos y contextuales. En consecuencia, los resultados

muestran una tendencia favorable entre ambas variables.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 81–96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Andrango, D., Duta, L., Castellano, J., & Guerrón, J. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque inclusivo. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 1008–1022. <https://doi.org/10.61384/R.C.A..V5I2.1181>
- Cañar, C., & Baquero, D. (2022). Análisis de la educación inclusiva: Un enfoque desde la realidad institucional en la ciudad de Quito-Ecuador. *Convergencia Educativa*, (11), 67–85. <https://doi.org/10.29035/RCE.11.67>
- Camacho, J., Cevallos, M., Mendoza, J., & Paredes, G. (2026). Relación entre las estrategias pedagógicas inclusivas y el rendimiento académico de los estudiantes: Una revisión sistemática. *Código Científico Revista de Investigación*, 7(1), 2044–2063. <https://doi.org/10.55813/GAEA/CCRI/V7/N1/1540>
- Caputto, A. (2024). Inclusión educativa y discapacidad en el sistema educativo argentino: Un análisis integral. *Revista Minerva*, 5(9). <https://doi.org/10.53591/MINERVA.V5I9.350>
- Cedeño, C., Franco, M., Baren, F., & Cedeño, A. (2025). La evaluación sociobiológica del programa de inclusión educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales 2024. *Revista Científica*, 10(37),

- 133–151.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.37.6.133-151>
- Cobos, L., Vivas, Á., & Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*, 1(376), 231–248.
<https://doi.org/10.29166/ANALES.V1I376.1871>
- Córdova, S., Quinteros, A., Hermida, L., & Hermida, C. (2024). Estrategias inclusivas para estudiantes con discapacidad en escuelas públicas: Un enfoque basado en la realidad contextual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8728–8746.
https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I6.15566
- Cubas, N. (2026). *Dimensiones de inclusión educativa en colegios de Perú y Ecuador: Una revisión sistemática*. Zenodo.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17388506>
- Lavid, S., Moncayo, N., Lavid, J., & Ávila, P. L. (2025). Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano desde un abordaje inclusivo. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educativa), 27–35.
<https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.366>
- Loor, E., & Cedeño, A. (2024). La formación del docente inclusivo: Un análisis para garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 4(4), 357–378.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.269>
- López, J., Maurera, S., Serrano, V., & Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(EI1), 65–80.
<https://doi.org/10.33936/COGNOSIS.V6I0.3398>
- Pacheco, M. C., Guzmán, H., & Torres, J. (2026). Inclusión educativa en América Latina: Análisis integral de marcos normativos, prácticas pedagógicas y participación estudiantil. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 819–836.
<https://doi.org/10.56712/LATAM.V7I2.5673>
- Parrales, G. (2026). Atención a las necesidades educativas específicas: Una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar. *Revista InveCom*, 6(2).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17048595>
- Pascual, M., García, M., & Vázquez, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, (53), 1–17.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-011)
- Ramón, S. del R. C., Quiroga, C. V. G., & Sempértegui, M. L. C. (2025). Discriminación de los niños con necesidades educativas específicas en las escuelas regulares y el rendimiento académico. *Ciencia y Educación*, 6(9.2), 459–469.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17232237>
- Ríos, G., Quispe, C., Larrea, E., Saona, F., & Láinez, J. (2026). Inclusión educativa en aulas numerosas: Desafíos docentes y necesidad de apoyo especializado para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(3), 12–25.
<https://doi.org/10.70625/RLCE/810>
- Rosillo, J., Chávez, R., García, J., & Barragán, G. (2025). Estrategias inclusivas en la enseñanza: Análisis de la eficacia de las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Pertinencia Académica*, 9(2), 14–27.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15177182>
- Salas, J., Salas, M., & Osorio, J. (2024). Aula inclusiva como estrategia para atender necesidades educativas específicas: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Científica Hallazgos21*, 9(3), 336–352.
<https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.675>
- Salas, J., Salas, M., Estacio, K., & Narváez, S. (2026). Aula de apoyo a la inclusión, una estrategia para atender necesidades educativas específicas. *SATHIRI*, 21(1), 69–86.
<https://doi.org/10.32645/13906925.1444>
- Sanger, C. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse

learning environments. En C. S. Sanger & N. W. Gleason (Eds.), *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia* (pp. 31–71). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Mariuxi Eliana Benavides Bolaños, Ana del Rocío Farinango Chicaiza, Narciza Guadalupe Rosero Gutiérrez y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Mariuxi Eliana Benavides Bolaños: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Ana del Rocío Farinango Chicaiza: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.
Narciza Guadalupe Rosero Gutiérrez: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Milton Alfonso Criollo Turusina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

