Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 10.1
Edición Especial X 2026

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN AULAS REGULARES
TEACHING STRATEGIES FOR SUPPORTING STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR CLASSROOMS

Autores: [1]Gabriela Paola Granja Andagoya, [2]Víctor Marcelo Almagro Calapiña, [3]Jenny Marisol Zapata López, [4]Gabriela Elizabeth Segovia Segovia, [5]María Magdalena Pérez Llanos.

[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-8629-5517
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-7343-0078
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-7672-5977
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-8632-3200
[5]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-4067-4758
[1]E-mail de contacto: paola.granja@educacion.gob.ec
[2]E-mail de contacto: chelo_marce1986@outlook.com
[3]E-mail de contacto: jenny_marisol1992@hotmail.com
[4]E-mail de contacto: gabrielasegovia057@gmail.com
[5]E-mail de contacto: mariaperezllanos11.11@gmail.com
Afiliación: [1*2*3*4*5*]Autor Independiente, (Ecuador).
Artículo recibido: 15 de Septiembre del 2026.
Artículo revisado: 1 de Octubre del 2026.
Artículo aprobado: 1 de Octubre del 2026.
[1]Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional, graduada de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador). Magíster en Educación, mención en Orientación Familiar, graduada de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador).
[2]Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, graduado de la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador). Magíster en Educación Básica, graduado de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[3]Licenciada en Secretariado Ejecutivo Gerencial, graduada de la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador). Magíster en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[4]Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés, graduada de la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador). Magíster en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros mención en Enseñanza de Inglés, graduada de la Universidad Casa Grande, (Ecuador).
[5]Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Educadores de Párvulos, graduada por la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Magíster en Educación Inicial, mención en Innovación en el Desarrollo Infantil, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

La atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares planteó desafíos pedagógicos vinculados con diversidad, participación y aprendizaje. El estudio analizó las estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares, para identificar sus aportes, condiciones de aplicación y posibilidades dentro de la enseñanza inclusiva. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva y bibliográfica, sustentada en métodos teórico, inductivo-deductivo y analítico-sintético; mediante análisis documental se examinaron siete fuentes seleccionadas por pertinencia y aporte científico. Los resultados identificaron que la flexibilidad curricular, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la instrucción diferenciada, los recursos multisensoriales, la coenseñanza, la tutoría entre pares, la evaluación flexible y las tecnologías asistivas favorecieron participación, autonomía, motivación y aprendizaje, aunque su aplicación estuvo condicionada por formación docente, recursos y respaldo institucional. Se concluyó que la inclusión educativa requirió superar intervenciones aisladas y orientar la enseñanza hacia decisiones pedagógicas flexibles, accesibles y colaborativas, capaces de responder a la diversidad sin reducir expectativas formativas ni separar al estudiante de la experiencia educativa común.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas, Necesidades educativas específicas,

Educación inclusiva, Aulas regulares, Diversidad educativa.

Abstract

Supporting students with specific educational needs in regular classrooms presented pedagogical challenges related to diversity, participation, and learning. The study analyzed pedagogical strategies for supporting students with specific educational needs in regular classrooms to identify their contributions, conditions for implementation, and potential within inclusive education. A qualitative, descriptive, and bibliographic study was conducted, grounded in theoretical, inductive-deductive, and analytical-synthetic methods; through a literature review, seven sources selected for their relevance and scientific contribution were examined. The results indicated that curricular flexibility, Universal Design for Learning, differentiated instruction, multisensory resources, co-teaching, peer tutoring, flexible assessment, and assistive technologies promoted participation, autonomy, motivation, and learning, although their implementation was contingent upon teacher training, resources, and institutional support. It was concluded that educational inclusion required moving beyond isolated interventions and orienting teaching toward flexible, accessible, and collaborative pedagogical decisions capable of responding to diversity without lowering educational expectations or separating students from the shared educational experience.

Keywords: Pedagogical strategies, Specific educational needs, Inclusive education, Regular classrooms, Educational diversity.

Sumário

A atenção a alunos com necessidades educacionais específicas em salas de aula regulares apresentou desafios pedagógicos relacionados à diversidade, à participação e à aprendizagem. O estudo analisou as estratégias pedagógicas para o atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas em salas de aula regulares, a fim de identificar suas contribuições, condições de aplicação e possibilidades no âmbito do ensino inclusivo. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, fundamentada em métodos teóricos, indutivo-dedutivos e analítico-sintéticos; por meio da análise documental, foram examinadas sete fontes selecionadas por sua pertinência e contribuição científica. Os resultados identificaram que a flexibilidade curricular, o Design Universal para a Aprendizagem, a instrução diferenciada, os recursos multissensoriais, o co-ensino, a tutoria entre pares, a avaliação flexível e as tecnologias assistivas favoreceram a participação, a autonomia, a motivação e a aprendizagem, embora sua aplicação tenha sido condicionada pela formação docente, pelos recursos e pelo apoio institucional. Concluiu-se que a inclusão educacional exigiu superar intervenções isoladas e orientar o ensino para decisões pedagógicas flexíveis, acessíveis e colaborativas, capazes de responder à diversidade sem reduzir as expectativas formativas nem separar o aluno da experiência educacional comum.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas, Necessidades educacionais específicas, Educação inclusiva, Salas de aula regulares, Diversidade educacional.

Introducción

La investigación educativa ha desplazado la atención desde respuestas compensatorias hacia diseños pedagógicos capaces de anticipar la diversidad del alumnado, incorporando flexibilidad curricular, accesibilidad y participación como criterios de calidad (Tite et al., 2026). La evidencia examinada identifica al Diseño Universal para el Aprendizaje, la instrucción diferenciada, la coenseñanza y las tecnologías asistivas como estrategias con efectos favorables sobre motivación, autonomía y desempeño, lo que redefine la inclusión como transformación de la enseñanza y no como adaptación posterior del estudiante (Molina et al., 2025). La magnitud del desafío se advierte en la amplitud, alcance y heterogeneidad de los procesos educativos, esta diversidad refleja

necesidades intelectuales, motoras, sensoriales, trastornos del espectro autista y dificultades de aprendizaje, cuyas respuestas pedagógicas inciden directamente en participación, inclusión social, motivación, bienestar y rendimiento escolar de estos estudiantes regularmente escolarizados (Molina et al., 2025).

Las dificultades para responder pedagógicamente a esa diversidad no provienen únicamente de las características del estudiante, sino de condiciones escolares que restringen la flexibilidad de la enseñanza: insuficiente preparación profesional, recursos materiales y tecnológicos limitados, sobrecarga laboral, débil coordinación docente y persistencia de prácticas uniformes (Gómez et al., 2024). Tales factores reducen la capacidad institucional para ajustar contenidos, procesos, evaluación y apoyos, mientras sostienen barreras que afectan la accesibilidad y la participación efectiva del alumnado con necesidades educativas específicas. A escala pedagógica, la aplicación fragmentaria del DUA, la instrucción diferenciada, la coenseñanza y la evaluación inclusiva impide aprovechar plenamente sus posibilidades, pues la brecha digital, la resistencia institucional y el escaso acompañamiento condicionan su continuidad (García et al., 2025).

Las consecuencias comprometen la comprensión, la autonomía, la motivación y la interacción escolar; persisten, a la vez, escasez de estudios longitudinales, concentración de investigaciones en espacios urbanos y ausencia de indicadores comunes, vacíos que restringen comparaciones y transferencia de hallazgos (Molina et al., 2025). El problema se delimita en la insuficiente sistematización del conocimiento sobre estrategias pedagógicas destinadas a estudiantes con necesidades educativas específicas escolarizados en aulas regulares, donde persisten respuestas docentes heterogéneas y barreras para participar y aprender. La dispersión de hallazgos sobre enfoques, condiciones de aplicación, resultados y limitaciones dificulta reconocer patrones consistentes que expliquen su pertinencia dentro de la enseñanza inclusiva (Unda, 2023).

Frente a esta delimitación, la interrogante central que orienta el estudio es: ¿Qué estrategias pedagógicas favorecen la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares? Su esclarecimiento requiere examinar las siguientes cuestiones complementarias: ¿Cuáles son las principales estrategias pedagógicas empleadas para atender NEE en aulas regulares? ¿Qué resultados educativos se atribuyen a las estrategias pedagógicas identificadas? ¿Qué facilitadores y barreras condicionan su aplicación en aulas regulares?

Investigar las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con NEE es relevante porque la escolarización en aulas no garantiza, por sí misma, participación, aprendizaje ni autonomía. Resulta científicamente necesario comprender qué decisiones didácticas permiten responder a ritmos, capacidades y formas de aprender diferenciadas, sin separar al alumnado de la experiencia común, cuestión que compromete la equidad educativa, la calidad de la enseñanza y la capacidad docente para reconocer la diversidad como una condición pedagógica.

El aporte teórico se orienta a organizar categorías explicativas sobre estrategias inclusivas, sus fundamentos, condiciones de aplicación y efectos, permitiendo comprender las relaciones entre flexibilidad didáctica, accesibilidad, participación y aprendizaje. En el plano metodológico, la revisión cualitativa,

documental, sistémica y descriptiva posibilita examinar comparativamente la evidencia, identificar patrones, diferencias y vacíos, mientras ofrece a la investigación educativa un procedimiento replicable para valorar prácticas inclusivas desde criterios explícitos.

Su utilidad práctica se proyecta hacia docentes y equipos pedagógicos, quienes dispondrán de una síntesis para seleccionar estrategias según necesidades diversas, anticipar barreras y orientar decisiones sobre DUA, instrucción diferenciada, coenseñanza, evaluación flexible y apoyos tecnológicos, evitando intervenciones aisladas o sustentadas únicamente en intuiciones profesionales dentro de aulas regulares y favoreciendo decisiones fundamentadas. La novedad científica se sitúa en examinar las estrategias no como recursos independientes, sino como un sistema de decisiones pedagógicas cuya pertinencia depende de las necesidades atendidas, los resultados alcanzados, los facilitadores y las barreras de implementación; esta perspectiva analítica responde a la fragmentación de evidencia señalada por Molina et al. (2025).

Los beneficiarios directos serán estudiantes con necesidades educativas específicas y docentes de aulas regulares; indirectamente, equipos directivos, familias, profesionales de apoyo e investigadores dispondrán de referentes científicos para comprender, valorar y fortalecer prácticas inclusivas sostenibles en sus instituciones. Desde esta orientación, el estudio se propone como objetivo general analizar las estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares, para identificar sus aportes, condiciones de aplicación y posibilidades dentro de la enseñanza inclusiva. De este propósito se derivan los siguientes objetivos específicos: identificar las principales estrategias pedagógicas empleadas para atender necesidades educativas específicas en aulas regulares; describir los resultados educativos atribuidos a las estrategias pedagógicas identificadas; y caracterizar los facilitadores y barreras que condicionan su aplicación en aulas regulares.

En este sentido, se puede describir a las estrategias pedagógicas como decisiones intencionales mediante las cuales el docente organiza métodos, recursos, interacciones y formas de evaluación para favorecer aprendizajes accesibles ante la diversidad estudiantil. Su carácter inclusivo exige flexibilidad, anticipación de barreras, mediación diferenciada y seguimiento continuo, superando la enseñanza uniforme (Arteaga et al., 2023).

La diversidad metodológica permite clasificar estas estrategias según la función que cumplen dentro de la enseñanza: anticipatorias, cuando previenen barreras mediante el DUA; diferenciadas, cuando ajustan actividades, tiempos y apoyos; colaborativas, cuando incorporan coenseñanza y aprendizaje entre pares; tecnológicas, cuando emplean recursos asistivos; y evaluativas, cuando diversifican evidencias de logro. Su efectividad aumenta cuando estas modalidades se combinan, evitando intervenciones aisladas y favoreciendo experiencias educativas coherentes con la heterogeneidad (Pinto et al., 2025).

Las estrategias comprenden componentes didácticos, tecnológicos, colaborativos y evaluativos cuya eficacia depende de condiciones que exceden la técnica seleccionada. La formación docente, la cooperación profesional, los recursos accesibles y el respaldo institucional actúan como facilitadores; en cambio, la sobrecarga laboral,

la escasez tecnológica, la rigidez curricular restringen su aplicación. La sostenibilidad inclusiva requiere correspondencia entre diseño pedagógico, capacidades profesionales y condiciones escolares realmente disponibles institucionalmente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Los estudiantes con necesidades educativas específicas conforman una población caracterizada por requerir apoyos pedagógicos diferenciados para acceder, participar y progresar en los procesos de aprendizaje, estén dichas necesidades asociadas o no con discapacidad. Salas y Salas (2026), señalan que estas dificultades demandan ajustes capaces de responder a la variabilidad sensorial, cognitiva y emocional. Esta comprensión desplaza la mirada del déficit individual hacia la interacción entre características personales, exigencias curriculares, mediaciones docentes y oportunidades educativas disponibles.

La heterogeneidad de estas necesidades impide tratarlas como una categoría homogénea, pues comprende discapacidad intelectual, motora y sensorial, trastorno del espectro autista, TDAH, dislexia y otras dificultades de aprendizaje que producen requerimientos diferenciados. Quizhpi et al. (2026), incorporan la neurodiversidad como expresión de la variabilidad humana y cuestionan perspectivas deficitarias, tal clasificación adquiere valor pedagógico únicamente cuando permite reconocer apoyos, capacidades y barreras sin convertir el diagnóstico en una etiqueta que predetermine posibilidades educativas.

Más que depender exclusivamente de una condición individual, las necesidades educativas se configuran mediante factores cognitivos, sensoriales, pedagógicos y sociales que modifican la relación del estudiante con el aprendizaje. Cevallos et al. (2025), explican que las barreras pueden manifestarse mediante metodologías rígidas, evaluaciones estandarizadas, currículos poco flexibles, prejuicios y expectativas reducidas. Su análisis exige valorar ritmos, autonomía, participación y apoyos disponibles, porque una misma necesidad puede expresarse distintamente según las oportunidades educativas finalmente ofrecidas institucionalmente.

Las aulas regulares pueden comprenderse como espacios educativos compartidos donde estudiantes con distintas características, capacidades y necesidades desarrollan el currículo común bajo una organización colectiva. Su condición inclusiva no deriva únicamente de matricular alumnado diverso, sino de ofrecer accesibilidad, participación, colaboración y oportunidades equivalentes de aprendizaje. Salas y Salas (2026), muestran que un aula inclusiva requiere recursos didácticos y tecnológicos, organización flexible del espacio y experiencias diferenciadas capaces de sostener interacciones académicas y socioemocionales significativas.

La configuración pedagógica del aula regular comprende dimensiones físicas, didácticas, relacionales y tecnológicas que se condicionan mutuamente. La accesibilidad del mobiliario y los materiales sostiene la participación; la flexibilidad metodológica permite diversificar experiencias; el clima colaborativo favorece apoyo entre pares; mientras los recursos digitales amplían formas de representación y expresión. García et al. (2024) destacan materiales multisensoriales, apoyos visuales, herramientas interactivas y disposición espacial flexible como componentes facilitadores de actividades colaborativas y diferenciadas en grupos heterogéneos. El funcionamiento de estas aulas depende de factores profesionales e

institucionales que pueden ampliar o restringir decisivamente la inclusión educativa. La preparación docente, el acompañamiento psicopedagógico, la planificación flexible y la colaboración favorecen respuestas oportunas; su ausencia mantiene prácticas uniformes y barreras de participación. Jara y Zambrano (2026) identifican limitaciones relacionadas con formación, recursos accesibles y flexibilización curricular, mostrando que compartir un mismo espacio escolar no asegura experiencias equivalentes ni aprendizajes suficientemente pertinentes.

La relación entre estrategias pedagógicas y necesidades educativas específicas se explica por la capacidad de la enseñanza para modificar las condiciones mediante las cuales el estudiante accede, participa y demuestra lo aprendido. Guanotuña et al. (2024) señalan que el DUA flexibiliza objetivos, métodos, materiales y evaluaciones, reduciendo barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas. Así, la intervención pedagógica transforma las exigencias del proceso educativo sin reducir expectativas, ampliando progresivamente oportunidades educativas según las variaciones individuales.

Esta relación se profundiza cuando la respuesta pedagógica deja de operar después de identificar una dificultad y comienza a anticipar la diversidad desde la planificación. Cevallos et al. (2026), plantean que las estrategias diversificadas, el aprendizaje multisensorial y trabajo colaborativo favorecen participación, rendimiento y autonomía, ante necesidades. El vínculo reside en ofrecer múltiples vías de acceso, procesamiento, interacción y demostración del aprendizaje, reduciendo la distancia entre las demandas curriculares y las posibilidades educativas del estudiante. El constructivismo de Jean Piaget concibe el aprendizaje como construcción activa derivada de la interacción entre sujeto y medio, mediante procesos de asimilación, acomodación y equilibración que reorganizan los esquemas cognitivos (Rosas, 2008).

Esta perspectiva sustenta estrategias que proponen experiencias, exploración y resolución de problemas ajustadas al desarrollo del estudiante. Su pertinencia ante necesidades educativas específicas reside en reconocer ritmos diferenciados y favorecer mediaciones pedagógicas flexibles para construir conocimiento significativo progresivamente sin imponer recorridos idénticos. La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel sostiene que la adquisición de conocimiento alcanza mayor estabilidad cuando la información nueva se relaciona sustancialmente con conceptos relevantes de la estructura cognitiva del estudiante (Auqui, 2019).

La enseñanza requiere explorar saberes previos, organizar contenidos y ofrecer apoyos que faciliten relaciones significativas. Su aporte educativo fundamenta estrategias diferenciadas para necesidades educativas específicas, pues ajusta la mediación sin fragmentar el currículo ni reducir dicho aprendizaje a repetición mecánica. La teoría ecológica del desarrollo humano de c explica el desarrollo mediante interacciones recíprocas entre la persona y sistemas ambientales interdependientes, desde relaciones inmediatas hasta influencias institucionales, culturales y temporales (Ramírez et al., 2024).

Aplicada a la educación inclusiva, permite comprender que las necesidades del estudiante no pueden interpretarse aisladamente de aula, familia, escuela y comunidad. Su pertinencia reside en examinar cómo las estrategias docentes y las condiciones escolares modifican

oportunidades de participación, aprendizaje y pertenencia.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender e interpretar fenómenos educativos mediante el examen de sus características, relaciones y significados (Iturralde y Soria, 2021). Su elección resultó coherente con el tema estudiado, pues permitió examinar cómo las estrategias pedagógicas respondieron a las necesidades educativas específicas dentro de aulas regulares, atendiendo las particularidades de la diversidad estudiantil, las formas de mediación docente y las condiciones pedagógicas vinculadas con prácticas educativas inclusivas. El estudio asumió un alcance descriptivo, entendido como la caracterización sistemática de propiedades, componentes y manifestaciones del fenómeno investigado sin manipular las categorías examinadas (Silador, 2023).

Esta orientación permitió precisar las estrategias pedagógicas documentadas para atender estudiantes con necesidades educativas específicas, reconocer sus características y formas de aplicación en aulas regulares, e identificar recursos, apoyos y prácticas inclusivas descritas en la literatura, conservando las particularidades mediante las cuales cada fuente presentó el fenómeno educativo analizado. Se empleó una investigación bibliográfica, concebida como un proceso sistemático de búsqueda, revisión y examen crítico de conocimiento científico previamente publicado sobre un objeto delimitado (Vizcaíno et al., 2023).

Esta modalidad permitió recuperar aportes teóricos y resultados investigativos relacionados con estrategias pedagógicas, necesidades educativas específicas y aulas regulares, cuya lectura comparada posibilitó reconocer planteamientos recurrentes, diferencias conceptuales y respuestas educativas documentadas, construyendo una base interpretativa sustentada en publicaciones pertinentes para comprender el problema investigado desde evidencia disponible.

Los métodos teórico, inductivo-deductivo y analítico-sintético permitieron fundamentar categorías conceptuales, derivar comprensiones desde hallazgos particulares y descomponer e integrar críticamente la información examinada (Hurtado, 2020). Su empleo complementario posibilitó interpretar los fundamentos de las estrategias pedagógicas, identificar regularidades entre investigaciones y contrastarlas con planteamientos generales sobre atención educativa específica; el análisis distinguió componentes, características y relaciones relevantes, mientras la síntesis reconstruyó dichos elementos mediante una comprensión integrada del fenómeno estudiado, evitando una lectura meramente acumulativa de las fuentes.

El análisis documental se utilizó como técnica de revisión sistemática destinada a identificar, organizar, comparar e interpretar información pertinente contenida en publicaciones académicas seleccionadas (Hernández y Klimenko, 2025). Las fuentes se escogieron considerando relación directa con el tema, pertinencia temática, aporte científico y correspondencia con las categorías estudiadas; posteriormente, la información se organizó según estrategias pedagógicas, necesidades educativas específicas y particularidades de las aulas regulares, lo cual permitió interpretar coincidencias, diferencias y aportes distintivos sin desvincular los hallazgos de su procedencia documental.

Resultados y Discusión

La Tabla 1 sintetiza los aportes particulares de cada fuente, preservando sus diferencias conceptuales y empíricas para facilitar su comparación analítica.

Tabla 1. *Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con NEE.*

Autor y año	Tipo	Resultados	Facilitadores	Barreras
Mora et al. (2025)	• Metodologías adaptadas según necesidades educativas individuales. • Tecnología asistiva incorporada al proceso educativo. • Actividades lúdicas orientadas hacia aprendizajes inclusivos. • Personalización metodológica según capacidades del estudiante.	• Incremento de participación durante actividades pedagógicas inclusivas. • Mayor compromiso estudiantil con el proceso educativo. • Generación de ambientes educativos motivadores e inclusivos. • Fortalecimiento del aprendizaje mediante innovación metodológica.	• Capacitación docente sobre metodologías educativas personalizadas. • Reconocimiento pedagógico de la diversidad estudiantil existente. • Innovación metodológica dirigida hacia prácticas educativas inclusivas. • Incorporación de recursos tecnológicos de apoyo educativo.	• Desconocimiento docente sobre planificación educativa inclusiva adecuada. • Insuficiencia de recursos educativos para atención diferenciada. • Escasez de materiales didácticos debidamente adaptados. • Persistencia de prácticas educativas segregadoras entre estudiantes.
Mejía y Sánchez (2025)	• Adecuaciones curriculares ajustadas a capacidades físicas individuales. • Recursos multisensoriales para diversificar experiencias de aprendizaje. • Actividades adaptadas según necesidades particulares del estudiante. • Programas diferenciados de lenguaje, matemáticas y motricidad.	• Mayor participación mediante actividades ajustadas individualmente. • Mejor respuesta educativa frente discapacidad física estudiantil. • Fortalecimiento del aprendizaje mediante apoyos pedagógicos especializados. • Desarrollo académico favorecido mediante atención educativa diferenciada.	• Apoyo adicional proporcionado por profesionales educativos especializados. • Identificación docente temprana de dificultades de aprendizaje. • Derivación oportuna hacia profesionales educativos especializados pertinentes. • Adecuación pedagógica conforme características individuales del alumnado.	• Formación profesional insuficiente para responder adecuadamente NEE. • Escasez de recursos educativos para enseñanza inclusiva. • Capacitación limitada para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas. • Exigencias académicas incompatibles con determinadas capacidades estudiantiles.
Molina et al. (2025)	• Diseño Universal para el Aprendizaje aplicado curricularmente. • Instrucción diferenciada según perfiles diversos de aprendizaje. • Coenseñanza entre docentes regulares y profesionales especializados. • Tecnologías asistivas integradas al proceso de aprendizaje.	• Mayor participación del alumnado con necesidades educativas. • Incremento de motivación durante experiencias de aprendizaje. • Mejora del desempeño académico mediante apoyos diferenciados. • Mayor accesibilidad y autonomía frente al aprendizaje.	• Formación docente continua sobre prácticas pedagógicas inclusivas. • Colaboración profesional entre docentes y personal especializado. • Políticas institucionales favorables hacia prácticas educativas inclusivas. • Disponibilidad pertinente de tecnologías educativas y asistivas.	• Formación docente limitada sobre metodologías educativas inclusivas. • Recursos materiales y tecnológicos insuficientes para inclusión. • Sobrecarga laboral que dificulta planificación pedagógica diferenciada. • Modelos tradicionales restringen flexibilidad curricular necesaria.
Arteaga et al. (2025)	• Tutoría inclusiva entre pares dentro del aula. • Evaluación flexible mediante distintas formas de demostración. • Proyectos inclusivos ajustados a habilidades individuales estudiantiles. • Instrucción mixta mediante tecnología accesible e interacción.	• Reducción del aislamiento social entre estudiantes con NEE. • Mayor autonomía frente a tareas de aprendizaje. • Incremento de motivación y trabajo educativo cooperativo. • Evaluación más equitativa según capacidades individuales estudiantiles.	• Sensibilización comunitaria respecto diversidad e inclusión educativa. • Cooperación entre pares durante actividades de aprendizaje. • Disponibilidad de materiales pedagógicos adaptados y accesibles. • Flexibilidad metodológica frente diferencias individuales del alumnado.	• Recursos insuficientes para consolidar prácticas educativas inclusivas. • Formación docente limitada sobre atención educativa diferenciada. • Persistencia cultural de prácticas educativas poco inclusivas. • Barreras metodológicas restringen acceso equitativo al aprendizaje.
Carvajal y Romaña (2025)	• Flexibilización curricular según dificultades tempranamente identificadas. • Recursos multisensoriales adaptados a diferentes ritmos educativos. • Apoyos visuales incorporados en actividades pedagógicas cotidianas. • Rutinas organizadas para estudiantes con necesidades específicas.	• Mayor acceso estudiantil hacia experiencias educativas significativas. • Incremento de participación activa durante actividades escolares. • Desarrollo integral académico, social, emocional y comunicativo. • Mejora del aprendizaje mediante respuestas pedagógicas individualizadas.	• Detección temprana de dificultades durante etapas escolares. • Acompañamiento docente durante implementación de ajustes curriculares. • Uso pertinente de recursos tecnológicos y multisensoriales. • Planificación curricular sensible hacia distintos ritmos educativos.	• Insuficiente capacitación para diseñar adaptaciones curriculares efectivas. • Disponibilidad limitada de recursos para atención individualizada. • Apoyo institucional insuficiente hacia prácticas pedagógicas inclusivas. • Aplicación inadecuada de estrategias dentro del aula.
Gallardo et al. (2026)	• Diseño Universal para el Aprendizaje como referente pedagógico. • Organizadores gráficos para facilitar acceso al currículo. • Apoyos visuales dirigidos hacia comprensión de contenidos. • Enseñanza colaborativa mediante coenseñanza y tutoría entre pares.	• Currículo potencialmente accesible para diversidad del alumnado. • Participación favorecida mediante recursos didácticos diversificados. • Aprendizaje apoyado mediante representaciones pedagógicas alternativas. • Inclusión fortalecida mediante colaboración dentro del aula.	• Planificación universal previa para responder diversidad estudiantil. • Coordinación entre profesorado regular y docente especializado. • Diversificación de representaciones, participación y expresión estudiantil. • Tecnología asistiva integrada con finalidad pedagógica inclusiva.	• Aplicación asistemática de principios pedagógicos del DUA. • Ajustes individualizados desconectados de dinámica grupal cotidiana. • Ausencia de coenseñanza entre profesionales educativos involucrados. • Insuficientes apoyos visuales y tecnologías de asistencia.
Solano et al. (2025)	• Recuperación pedagógica de conocimientos previos del alumnado. • Experiencias educativas mediante estimulación de múltiples sentidos. • Tecnología incorporada como apoyo al trabajo pedagógico. • Reflexión docente sobre prácticas y experiencias educativas.	• Reconstrucción reflexiva de las prácticas educativas desarrolladas. • Vinculación del aprendizaje previo con nuevas experiencias. • Fortalecimiento profesional mediante análisis crítico de prácticas. • Diversificación de experiencias mediante recursos tecnológicos educativos.	• Reflexión crítica permanente sobre la práctica docente. • Experiencia profesional vinculada con fundamentos teóricos educativos. • Producción de materiales vinculada al ejercicio docente. • Trabajo colaborativo entre profesionales e instituciones educativas.	• Dificultades cotidianas durante desarrollo de proyectos educativos. • Organización compleja de información investigativa y pedagógica. • Necesidad de fortalecer colaboración académica entre profesionales. • Respuestas pedagógicas sujetas a condiciones educativas particulares.

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos permitieron reconocer tres núcleos de coincidencia; el primero correspondió a la flexibilización pedagógica: los autores desplazaron la atención desde el déficit individual hacia la modificación de métodos, recursos, evaluación y currículo, configurando la diversidad como criterio para diseñar la enseñanza. El segundo agrupó la mediación colaborativa, donde acompañamiento especializado, cooperación entre pares, coenseñanza y reflexión profesional aparecieron como condiciones que ampliaron

participación y autonomía; el tercero reunió la accesibilidad, vinculada con tecnologías asistivas, recursos multisensoriales y representaciones diversificadas.

Las tensiones conceptuales se concentraron entre adaptación individual y diseño inclusivo colectivo, presencia física e inclusión efectiva, prescripción metodológica y aplicación cotidiana. Esta última resulta especialmente significativa, ya que disponer de estrategias reconocidas no aseguró su implementación cuando persistieron capacitación insuficiente, escasez material, sobrecarga profesional o débil coordinación. La tendencia general avanzó hacia propuestas flexibles, tecnológicamente apoyadas y colaborativas; sin embargo, la heterogeneidad de necesidades, diseños investigativos y escenarios educativos limitó comparaciones directas, mientras varias fuentes mostraron mayor desarrollo prescriptivo que evidencia longitudinal sobre sostenibilidad de los resultados.

La flexibilidad pedagógica adquiere capacidad explicativa central cuando Molina et al. (2025) vinculan DUA, instrucción diferenciada, coenseñanza y tecnologías asistivas con participación, motivación y desempeño académico. El hallazgo permite identificar estrategias y condiciones pertinentes para la enseñanza inclusiva, mientras Padilla et al. (2024), plantea diseñar experiencias accesibles mediante múltiples formas de representación, acción, expresión, motivación y participación. Existe complementariedad porque el resultado concreto operativamente ese principio teórico, ampliando la comprensión de la inclusión como diseño anticipatorio y no únicamente como ajuste posterior. Una segunda clave interpretativa emerge cuando Mora et al. (2025), asocian metodologías adaptadas, tecnología asistiva y actividades lúdicas con mayor participación, compromiso y ambientes motivadores. Este aporte precisa posibilidades pedagógicas para responder a necesidades específicas, mientras Mejía et al. (2025), sostiene que la enseñanza diferenciada modifica contenidos, procesos, productos y ambientes atendiendo características, intereses y preparación estudiantil. La coincidencia fortalece una comprensión flexible del fenómeno: diversificar no fragmenta necesariamente la enseñanza, sino que permite ajustar las oportunidades educativas a la variabilidad presente.

La adecuación de la enseñanza cobra especificidad en Mejía y Sánchez (2025), quienes sitúan recursos multisensoriales y ajustes curriculares entre las respuestas dirigidas a estudiantes con discapacidad física. Su contribución delimita condiciones de atención diferenciada y permite valorar sus posibilidades educativas; Vargas et al. (2019), señalan que las estrategias inclusivas exigen planificación consciente y selección metodológica coherente con propósitos formativos y características grupales. La complementariedad matiza el hallazgo, pues adaptar recursos requiere decisiones pedagógicas deliberadas, no modificaciones aisladas del currículo.

Más allá de la adaptación individual, Arteaga et al. (2025), incorporan tutoría entre pares, evaluación flexible y proyectos inclusivos vinculados con autonomía, cooperación y participación. Esta perspectiva amplía las posibilidades de atención dentro del aula regular, mientras Prieto y González (2025), concibe la inclusión como búsqueda de mejores respuestas ante la diversidad y transformación de las prácticas escolares. Ambos aportes mantienen coincidencia conceptual: incluir supone reorganizar oportunidades de

participación, de modo que la diferencia estudiantil modifique la enseñanza sin justificar separación educativa.

Según Carvajal y Romaña (2025), la tensión aparece cuando se detectan brechas inclusivas en la aplicación asistemática del DUA, ajustes individualizados desconectados del grupo y ausencia de coenseñanza. El hallazgo delimita condiciones que restringen las estrategias inclusivas; Cevallos et al. (2025), sostiene que atender la neurodiversidad exige políticas, liderazgo institucional, trabajo colaborativo y participación comunitaria. La relación es complementaria y crítica: disponer de ajustes no garantiza inclusión cuando falta acción compartida, lo cual amplía el análisis desde la técnica docente hacia condiciones colectivas de implementación.

La sostenibilidad de las adaptaciones aparece condicionada cuando Gallardo et al. (2026), señalan capacitación insuficiente, recursos limitados y apoyo institucional débil, pese a reconocer beneficios en participación y aprendizaje. Este contraste interno dialoga con Quizhpi et al. (2026), quien relaciona limitaciones formativas docentes con prácticas poco adaptadas y enseñanza centrada en un estudiante promedio. La coincidencia confirma que la estrategia no opera aisladamente: su potencial depende de capacidades profesionales que permitan responder pedagógicamente a diferencias reales diversas.

El componente reflexivo amplía la discusión cuando Calderón (2024), vinculan conocimientos previos, estimulación multisensorial, tecnología y análisis de la práctica con diversificación educativa y fortalecimiento profesional, mientras que Quizhpi et al. (2026), sostienen que el aprendizaje está mediado por factores neurológicos, emocionales y contextuales, requiriendo experiencias sensibles a formas de procesar información. La relación amplía el fenómeno al situar la reflexión docente como mediación entre diversidad, recursos y decisiones pedagógicas.

El patrón conjunto configura la atención de necesidades educativas específicas como un proceso flexible, accesible, colaborativo y pedagógicamente planificado, cuyo alcance supera la aplicación aislada de técnicas. Los hallazgos permiten cumplir el objetivo al identificar aportes, condiciones y posibilidades asociadas con participación, autonomía y aprendizaje, mientras las barreras formativas, materiales e institucionales delimitan su implementación. Teóricamente, se fortalece una enseñanza sensible a la diversidad; educativamente, persiste el desafío de sostener estas prácticas y precisar su continuidad en aulas regulares inclusivas.

Conclusiones

Los hallazgos permiten sostener que la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en aulas regulares exige una enseñanza flexible y sensible a la diversidad, donde las estrategias pedagógicas dejan de operar como ajustes aislados para constituirse en decisiones que modifican las oportunidades de participación y aprendizaje.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, la instrucción diferenciada, los recursos multisensoriales, la coenseñanza, la tutoría entre pares, la evaluación flexible y las tecnologías asistivas conforman respuestas complementarias cuya pertinencia depende de las características estudiantiles y condiciones disponibles. Esta lectura responde al problema planteado al mostrar que la inclusión no se alcanza mediante la presencia física del

estudiante en el aula regular, sino mediante experiencias capaces de reconocer ritmos, capacidades, necesidades de apoyo sin disminuir las expectativas formativas.

El análisis también permitió comprender que los efectos atribuidos a estas estrategias se proyectan sobre dimensiones académicas, participativas, motivacionales, sociales y de autonomía, aunque su alcance permanece condicionado por la preparación docente, el acompañamiento especializado, los recursos disponibles y el respaldo institucional. Esta relación impide atribuir la efectividad inclusiva exclusivamente a una metodología específica, puesto que una estrategia pertinente puede perder consistencia cuando se aplica de manera fragmentaria o sin condiciones que sostengan su continuidad.

Los resultados fortalecen una comprensión de las necesidades educativas centrada menos en el déficit individual y más en la interacción entre diversidad, mediación pedagógica y oportunidades escolares; no obstante, la heterogeneidad de enfoques, poblaciones y diseños examinados limita comparaciones directas y aconseja interpretar las tendencias sin pretensiones de generalización estadística ni extrapolación automática entre escenarios educativos.

A partir de estas evidencias, se recomienda fortalecer la formación docente en DUA, diferenciación, evaluación flexible y tecnologías de apoyo, acompañándola con espacios de colaboración que permitan valorar necesidades, anticipar barreras y ajustar las intervenciones según su funcionamiento real. Las instituciones deberían favorecer recursos accesibles, seguimiento y organización flexible, evitando que la atención diferenciada dependa únicamente de iniciativas individuales del profesorado.

La investigación futura podría profundizar en la sostenibilidad de estas estrategias mediante estudios longitudinales que examinen su continuidad, adaptación y efectos en niveles educativos, tipos de necesidades y realidades escolares. Conviene comparar combinaciones de estrategias, explorar la participación del estudiantado y las familias en su valoración e identificar indicadores comunes de inclusión, autonomía y aprendizaje. Tales líneas permitirían avanzar desde la identificación de prácticas prometedoras hacia una comprensión más precisa de las condiciones bajo las cuales producen respuestas educativas pertinentes y transferibles responsablemente.

Referencias Bibliográficas

Arteaga, M., Paredes, R., Valverde, N., Castellano, E., & Loachamín, K. (2025). Estrategias inclusivas en el aula: Un enfoque en las necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(2), 980–996. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16904

Arteaga Alcívar, Y., & Chico Hidalgo, L. R. (2023). Estrategias y enfoques para promover la igualdad de oportunidades en el aula. *Revista Científica FIPCAEC, 8*(2), 377–390. https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i2 FIPCAEC

Auqui S. (2019). *La neurociencia, las teorías de aprendizaje y el proceso didáctico*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2444/M025_40534016M.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, 37*, 283–309. https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09

Carvajal, N., & Romaña, T. (2025). Inclusión y diversidad en el aula: Estrategias para atender estudiantes con necesidades educativas especiales. Revisión de la literatura. *Saber Ser, 2*(1), 53–75. https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.40

Cevallos, C., Jácome, D., Ayala, F., Bunce, K., Balarezo, M., Castellano, E., Vera, K., Flores, J., Charco, P., & Espín, G. (2026). *Arquitectura del aprendizaje integral: Convergencia entre inteligencias múltiples e inclusión educativa*. Editorial Opportune Kairos. https://editorialecuatesis.com/omp/index.php/ecuatesis/catalog

Cevallos, C., Jácome, D., Chanatasig, M., Villavicencio, J., & Flores, J. (2025). La formación docente para la inclusión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(2), 997–1012. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16907

Gallardo, L., Ortega, E., Ortega, E., Carrión, N., & Cuenca, C. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje como clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *Ciencia y Educación, 7*(5), 211–221. https://doi.org/10.5281/zenodo.20114781

García, G., Delgadillo, F., Escobedo, L., Gaona, T., & Monsiváis, M. A. (2024). Preparación docente: La clave para la educación inclusiva, con énfasis en alumnos con discapacidad y dificultades severas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 6616–6629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10025

García, M., Masabanda, M., Toro, G., Jiménez, M., Quijije, S., & Mero, E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta pedagógica en la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(3), 8969–9003. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18530

Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M., & Parra, M. (2024). *Educación inclusiva y diversidad*. Editorial CID–Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1047

Guanotuña, G., Monta, S., Morales, M., Sánchez, S., García, D., Cumbajín, F., & Mera, J. (2024). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta para la inclusión educativa: Un análisis de sus principios y su impacto en la eliminación de barreras al aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4*(3), 1196–1214. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.476

Hernández, N., & Klimenko, O. (2025). Metodología de la investigación, enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. *Nexus, 1*(1), 1–19. https://nexushouseeditorial.com/index.php/nexus/article/download/24/18

Hurtado Talavera, F. J. (2020). Fundamentos metodológicos de la investigación: El génesis del nuevo conocimiento. *Revista Scientific, 5*(16), 99–119. https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2020.5.16.5.99-119

Iturralde, C., & Soria, V. (2021). *Metodología de la investigación*. Editorial e Imprenta de la Universidad de Guayaquil. https://libros.ug.edu.ec/index.php/editorial/catalog/view/47/47/189

Jara, V., & Zambrano, R. (2026). Adaptaciones curriculares en el desempeño académico de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNESUM-Ciencias, 10*(1), 102–114. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v10.n1.2026.102-114

Mejía, J., & Sánchez, O. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia y Educación, 6*(9), 75–86. https://doi.org/10.5281/zenodo.17173331

Mejía, O., Alvarado, M., Pallasco, J., Zamora, A., & Quinzo, J. (2025). La integración de las inteligencias múltiples en la planificación docente mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje: Un análisis sistemático en el ámbito educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(5), 5807–5830. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19936

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-

content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf

Molina, C., Reyes, L., Reyes, M., & Bustillos, R. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innova Science Journal, 3*(4), 641–654. https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/163 Innovas Science Journal

Mora, S., Solís, S., Solórzano, X., Loor, A., & Macías, L. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas: Un análisis documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(2), 4336–4347. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17220

Padilla, D. Y., Macías Capa, M. L., Muevecela Puin, S. M., Tipán Caiza, M. N., & Aldaz Izquierdo, A. M. (2024). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el aula: Estrategias para abordar la diversidad de estilos de aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4*(4), 827–848. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.707

Pinto, B., López, R., Ferrín, E., & Asqui, S. (2025). Estrategias de evaluación formativa y su impacto en el desarrollo de competencias en el contexto del currículo nacional ecuatoriano. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(1), 3044–3074. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.563

Prieto, M., & González, S. (2025). La educación inclusiva: Un reto para los educadores. *Ciencia y Reflexión, 4*(1), 704–723. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.139

Quizhpi, M., Flores, A., Arroyo, M., Moreno, G., Tenorio, E., Bustos, M., Tigrero, J. W., & Hernández, N. (Eds.). (2026). *Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Estrategias, tecnología y evaluación para una educación inclusiva*. EduLearn Academy SAS. https://doi.org/10.64973/edu.2025.2527 EduLearn

Ramírez, P., Guzmán, E., & Galván, M. (2024). Modelo ecológico de Bronfenbrenner de los factores asociados a los comportamientos del movimiento en escolares. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud, 13*(25), 101–106. https://doi.org/10.29057/icsa.v13i25.13002

Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Aique. Google Books

Salas, J., & Salas, M. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje, rendimiento académico y comportamiento estudiantil en educación primaria inclusiva. *Revista Científica Hallazgos21, 11*(2), 156–171. https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/735 Revistas PUCESE

Silador, R. (2023). *Manual de investigación*. Instituto Superior Tecnológico Universitario. https://tecnologicolezaeta.edu.ec/wp-content/uploads/2023/09/MANUAL-DE-INVESTIGACION-2023-1.pdf

Solano, D., Ramón, M., Calderón, R., & Gómez, R. (2025). Uso de tecnologías de apoyo para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva: Mejorando el aprendizaje y la participación en el aula. *Dominio de las Ciencias, 11*(2), 1172–1189. https://doi.org/10.23857/dc.v11i2.4378

Tite, J., Salavarria, J., & Pérez, N. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas para reducir brechas de aprendizaje en estudiantes de nivel básico. *Revista InveCom, 6*(3), 1–9. https://doi.org/10.5281/zenodo.18204397

Unda, F. (2023). Estrategias didácticas inclusivas para la educación integral de la sexualidad en adolescentes. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 11*(2), 29–38. https://doi.org/10.26423/rcpi.v11i2.681

Vargas, K., Huayanca, P., Ramos, N., & Villamar, M. (2019). Transformando la convivencia escolar: Estrategias de innovación educativa para abordar el acoso entre agresores y víctimas en educación primaria (España). *Revista Innova Educación, 1*(2), 197–210. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/29

Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina*

Revista Científica Multidisciplinar, 7(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Gabriela Paola Granja Andagoya, Víctor Marcelo Almagro Calapiña, Jenny Marisol Zapata López, Gabriela Elizabeth Segovia Segovia, María Magdalena Pérez Llanos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Gabriela Paola Granja Andagoya: 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.

Víctor Marcelo Almagro Calapiña: 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.

Jenny Marisol Zapata López: 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.

Gabriela Elizabeth Segovia Segovia: 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.

María Magdalena Pérez Llanos: 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.