

Estrategia pedagógico–metodológica para la respuesta educativa a estudiantes con necesidades especiales no derivadas de la discapacidad en escuelas rurales del Ecuador

Pedagogical-methodological strategy for the educational response to students with special needs not derived from disability in rural schools in Ecuador

-Fecha de recepción: 11-12-2025 -Fecha de aceptación: 15-01-2026 -Fecha de publicación: 04-02-2026

Jhonny Marcelo Orozco Guzmán ¹
Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador
[jhonnys138@hotmail.com](mailto:jhonny138@hotmail.com)
ORCID: 0009-0003-7673-3163

Andrea Stephanya Zambrano Toro ²
Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador
lachinitaandrea3998@gmail.com
ORCID: 0009-0002-2207-0248

Cristhian Xavier Andino Villa ³
Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador
candino653@gmail.com
ORCID: 0009-0009-5892-8462

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo evidenciar el diseño de una estrategia metodológica orientada a estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en el sector rural de la ciudad de Riobamba, específicamente en la Unidad Educativa Ciudad de Riobamba; para ello, se trabajó con un enfoque mixto, de alcance descriptivo y diseño no experimental, empleando métodos de análisis, síntesis, inducción y deducción, además de entrevistas y encuestas aplicadas a tres docentes y a 84 estudiantes de los paralelos A y B de octavo año de Educación General Básica (EGB); en cuanto a la evaluación, los docentes identifican como una necesidad trascendental las dificultades de aprendizaje no vinculadas a la discapacidad física, entre ellas el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos del lenguaje y la comunicación; el análisis de los estudiantes evidencia problemas en la comprensión y aplicación de conceptos, baja autoestima y escaso nivel de confianza en su rendimiento académico, así como dificultades para resolver conflictos y tomar decisiones, lo que revela la necesidad de

apoyos adicionales y de estrategias orientadas al fortalecimiento del aprendizaje y el bienestar académico; finalmente, se propone una estrategia metodológica que incluye la evaluación inicial, el diseño de planes de intervención individualizados, el uso de recursos tecnológicos para favorecer la atención y el aprendizaje, el acompañamiento y la formación docente continua, además de la colaboración activa con las familias.

Palabras clave

Estrategia metodológica; necesidades educativas especiales; sector rural; dificultades de aprendizaje; TDAH.

Abstract

The present article aims to demonstrate the design of a methodological strategy aimed at students with special educational needs not associated with disability in the rural sector of the city of Riobamba, specifically in the Ciudad de Riobamba Educational Unit; for this purpose, a mixed approach was used, with a descriptive scope and non-experimental design, employing methods of analysis, synthesis, induction and deduction, in addition to interviews and surveys applied to three teachers and 84 students from the parallels A and B of eighth year of Basic General Education (EGB); regarding assessment, teachers identify learning difficulties unrelated to physical disability as a critical need, including attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and language and communication disorders. Student analysis reveals problems in understanding and applying concepts, low self-esteem and a lack of confidence in their academic performance, as well as difficulties in resolving conflicts and making decisions. This highlights the need for additional support and strategies aimed at strengthening learning and academic well-being. Finally, a methodological strategy is proposed that includes initial assessment, the design of individualized intervention plans, the use of technological resources to promote attention and learning, ongoing teacher support and training, and active collaboration with families.

Keywords

Methodological strategy; special educational needs; rural sector; learning difficulties; ADHD.

Introducción

En la última década, el concepto de educación inclusiva se ha consolidado como un principio ético y pedagógico que orienta a los sistemas educativos hacia el reconocimiento y la valoración de la diversidad; su propósito no se limita a la integración de determinados grupos, sino que promueve la transformación de la cultura escolar, las prácticas educativas y las políticas públicas para eliminar las barreras de aprendizaje y participación, garantizando una educación de calidad sin distinción de origen, condición o identidad (Aguirre Vargas, 2022; Lima-Ribas & Tobar-Naranjo, 2021). En este marco, la UNESCO ha reiterado que la inclusión constituye la base de un sistema educativo equitativo, aunque en América Latina y el Caribe persisten brechas significativas de acceso y permanencia que afectan especialmente a los grupos más vulnerables (UNESCO, 2020). Investigaciones recientes subrayan, además, que la inclusión educativa —particularmente en zonas rurales— es determinante para que niños, niñas y adolescentes construyan un proyecto de vida digno y participen plenamente en la sociedad (Cepeda Queipo et al., 2025; Hurtado, 2023).

En el contexto latinoamericano, el ámbito rural continúa marcado por desigualdades históricas vinculadas a la pobreza, la dispersión geográfica, la limitada infraestructura y la reducida oferta de servicios educativos especializados. Aunque se han producido avances normativos en torno al derecho a la educación inclusiva, muchas escuelas aún enfrentan carencias de recursos, insuficiente formación docente y dificultades para adaptar el currículo a las realidades locales (Marcos-Talaverano, 2024; Ramírez Merchán et al., 2025). Dentro del sistema educativo ecuatoriano, esta situación se refleja en la distancia entre las políticas de inclusión y las condiciones concretas de las instituciones rurales, donde factores estructurales y culturales continúan afectando el acceso, la permanencia y los logros de aprendizaje (Aguirre Vargas, 2022; Jumbo Condolo, 2022).

Diversos análisis coinciden en que, si bien el marco legal ecuatoriano reconoce el derecho a una educación sin discriminación, su implementación es desigual; entre los principales desafíos se identifican la limitada preparación docente para atender necesidades educativas especiales, la débil relación entre escuela, familia y comunidad, y la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales (Lima-Ribas & Tobar-Naranjo, 2021). Asimismo, los programas de inclusión desarrollados en zonas rurales evidencian esfuerzos por ampliar el acceso y ofrecer apoyos específicos, aunque todavía se observan limitaciones en la dotación de recursos pedagógicos, el

acompañamiento técnico y el seguimiento a las políticas públicas (Ramírez Merchán et al., 2025; Hurtado, 2023).

El diseño de estrategias metodológicas inclusivas se sustenta en marcos teóricos que sitúan la interacción social y el contexto como elementos centrales del aprendizaje. La perspectiva sociohistórica de Lev Vygotsky destaca el papel de la mediación, el lenguaje y el trabajo cooperativo para que los estudiantes avancen desde lo que pueden hacer con ayuda hacia desempeños más complejos; estudios recientes en el contexto ecuatoriano demuestran que la aplicación sistemática de estos principios, mediante actividades colaborativas y el uso intencional de la zona de desarrollo próximo, mejora el rendimiento académico y reduce las brechas entre estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje (Junco Chávez et al., 2024; Cruz Moreira et al., 2024). De igual manera, el modelo ecológico de Bronfenbrenner aporta una comprensión sistémica del desarrollo al evidenciar la interrelación entre escuela, familia, comunidad y políticas públicas (Romero Montiel, 2023), perspectiva que cobra mayor relevancia en el escenario posterior a la pandemia, donde se hace necesario repensar los tiempos escolares y las dinámicas del sistema educativo para evitar la profundización de las desigualdades (Marcos-Talaverano, 2024). Desde una mirada contemporánea, también se reconoce que las tecnologías digitales —incluida la inteligencia artificial— pueden convertirse en herramientas clave para derribar barreras de acceso cuando se integran a proyectos pedagógicos inclusivos y complementan la labor docente (Freire Freire et al., 2021).

En el plano pedagógico, la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad —como las dificultades específicas de aprendizaje, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y los problemas de lenguaje— requiere estrategias articuladas que incluyan evaluación continua, apoyos individualizados, adaptaciones curriculares flexibles, recursos multisensoriales y experiencias de aprendizaje cooperativo (Cruz Moreira et al., 2024; Macías Figueroa, 2021). En Ecuador, se ha evidenciado que la atención a la diversidad mejora cuando las instituciones combinan ajustes metodológicos con procesos de sensibilización y acompañamiento familiar (Jumbo Condolo, 2022; Aguirre Vargas, 2022). En este sentido, la participación de las familias se convierte en un factor determinante, ya que la comunicación permanente, la implicación en la toma de decisiones y el apoyo al estudio en el hogar generan efectos positivos tanto en el rendimiento académico como en el bienestar socioemocional de los estudiantes, especialmente de aquellos con mayores necesidades educativas (Vinueza-Vinueza et

al., 2025). Esta articulación resulta aún más necesaria en las zonas rurales, donde las instituciones educativas suelen constituirse en espacios clave para la construcción de redes de apoyo comunitario (Cepeda Queipo et al., 2025).

En la parroquia rural San Lorenzo, perteneciente a la ciudad de Riobamba, la Unidad Educativa Ciudad de Riobamba enfrenta varios de estos desafíos. En los octavos años de Educación General Básica se identifican estudiantes con necesidades educativas especiales no vinculadas a discapacidad, reflejadas en bajo rendimiento académico, dificultades para comprender y retener información, presencia de dislexia, disgrafía y discalculia, así como problemas de atención y regulación del comportamiento; estas situaciones se ven agravadas por la insuficiencia de recursos didácticos, la limitada formación del profesorado en estrategias inclusivas y la complejidad de brindar atención personalizada en aulas numerosas, en coherencia con lo señalado para otros contextos rurales del país (Hurtado, 2023; Ramírez Merchán et al., 2025). A ello se suman factores propios del entorno, como las distancias, la precariedad del transporte y las condiciones socioeconómicas de muchas familias.

Frente a esta realidad, se evidencia la necesidad de plantear respuestas pedagógicas contextualizadas que articulen el enfoque sociohistórico y el modelo ecológico con las políticas nacionales de educación inclusiva, sin desvincularse de las particularidades del entorno rural de Riobamba. En este contexto, el objetivo del presente artículo es diseñar una estrategia metodológica inclusiva orientada a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en la Unidad Educativa Ciudad de Riobamba, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionar herramientas prácticas al profesorado y promover la participación activa de las familias en favor de una educación más equitativa.

Materiales y Métodos

2.1 Enfoque y diseño

La presente investigación tuvo una orientación de enfoque mixto, debidamente articulado mediante la recolección y la aplicación de análisis de datos cuantitativos y cualitativos centrada a comprender de una manera integral la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad. Al momento de realizar esta combinación nos permitió contrastar mediciones objetivas con las percepciones de los actores educativos (Arias-Gonzales & Covinos, 2021; Vizcaíno Zúñiga, Cedeño & Palacios, 2023).

La investigación se marcó en un diseño no experimental, y de transversal enfocándose un alcance descriptivo, dado que las variables se observaron tal como se manifiestan en el contexto natural, sin manipulación, con el propósito de caracterizar el fenómeno en un momento determinado (Ordoñez-Pacheco, 2025).

2.2 Ámbito y contexto

Dentro del contexto la presente investigación se realizó en la Unidad Educativa Ciudad de Riobamba, ubicada en el sector rural, de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo. Institución de educación General Básica que atiende a estudiantes de contextos socioeconómicos diversos, marcada por limitaciones de recursos didácticos, infraestructura básica y acceso a apoyos especializados, condiciones frecuentes en escuelas rurales.

2.3 Métodos y técnicas

En el nivel teórico se recurrió a los métodos de análisis-síntesis e inductivo-deductivo para examinar los aportes de la literatura, organizar los hallazgos empíricos y elaborar interpretaciones globales sobre la atención a la diversidad (Arias-Gonzales & Covinos, 2021). En el nivel empírico se utilizaron como técnicas la entrevista semiestructurada a docentes y la encuesta a estudiantes, combinando preguntas abiertas y cerradas para captar tanto la frecuencia de determinados fenómenos como el sentido que los sujetos les atribuyen (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023).

2.4 Nivel teórico

El estudio se orientó desde el paradigma socio-crítico, que concibe la educación como un proceso vinculado a la transformación de las desigualdades sociales y culturales (Mujica-Stach, 2022; Martínez-Rosales, 2024). Se asumió la perspectiva sociohistórica de Vygotsky, destacando el papel de la mediación, el lenguaje y el trabajo cooperativo en el desarrollo de los estudiantes (Junco Chávez et al., 2024; Cruz Moreira et al., 2024), y el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que explica cómo las interacciones entre escuela, familia y comunidad configuran las oportunidades de aprendizaje (Romero Montiel, 2023). Estos marcos sustentan el diseño de una estrategia metodológica inclusiva.

2.5 Nivel empírico

Dentro de la investigación se realizaron operacionalización de variables como rendimiento, retención de la información, motivación y habilidades socioemocionales, junto con aspectos vinculados a las prácticas docentes (adaptaciones curriculares, atención individualizada y uso de recursos). Dentro del diseño de instrumentos se realizaron constructos sometidos a un proceso de

validación técnica para garantizar la calidad de los datos recopilados (Moreno Gómez, 2021; Aguilar, 2022).

2.6 Muestra y estrategia de selección

La población estuvo conformada por 3 docentes y 84 estudiantes de los paralelos A y B del octavo año de Educación General Básica. Se trabajó con un muestreo intencional no probabilístico, incorporando al 100 % de la población disponible, dado el interés de recoger la totalidad de experiencias del nivel y el tamaño manejable del grupo (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023; Arias-Gonzales & Covinos, 2021).

2.7 Procedimiento

Para una correcta organización investigativa se dividió la investigación en cuatro etapas:

1. **Etapla 1: La Planificación:** se ejecutó mediante una revisión exhaustiva de literatura actualizada, definición de categorías de análisis y elaboración de instrumentos conforme al enfoque socio-crítico y a los marcos teóricos seleccionados.
2. **Etapla 2: Validación:** Se realizó una revisión de los instrumentos orientada por juicio de expertos y ajustes de redacción y pertinencia.
3. **Etapla 3: Aplicación:** Mediante la administración de forma presencial de entrevistas tanto a docentes y aplicación de encuestas a estudiantes durante un periodo de dos semanas, debidamente coordinada con la institución.
4. **Etapla 4: Análisis e integración:** Se aplicaron diversos procesamiento estadísticos descriptivos para el análisis de datos cuantitativos y para la información cualitativa, integrando los resultados para sustentar el diseño de la estrategia metodológica (Braun & Clarke, 2021).

2.8 Análisis de datos

Dentro del análisis de datos cuantitativos se procedió un análisis de estadística descriptiva aplicando frecuencias y porcentajes), permitiéndonos identificar tendencias sobre el nivel de aprendizaje para cada una de las dimensiones evaluadas. Los datos cualitativos se examinaron mediante análisis temático, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2021): codificación inicial, búsqueda y revisión de temas y construcción de categorías interpretativas. La triangulación entre ambos tipos de datos permitió contrastar la percepción docente con los resultados del cuestionario estudiantil.

2.9 Consideraciones éticas

Respetando cada uno de los principios de confidencialidad, se aplicó un consentimiento informado y voluntariedad. Para la participación de docentes y estudiantes se solicitó la autorización de la institución educativa, en el caso de los menores, se elaboró un consentimiento de sus representantes legales, garantizando anonimato en la presentación de los resultados y se explicó a los participantes el propósito del estudio, su carácter académico y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias, conforme a las recomendaciones éticas en investigación educativa recientes (Arias-Gonzales & Covinos, 2021; Vizcaíno Zúñiga et al., 2023).

2.10 Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron:

- Estudiantes matriculados en octavo año de EGB en los paralelos A y B.
- Estudiantes y docentes que manifestaron su disposición a participar en el estudio.

Se excluyeron:

- Aquellos estudiantes que presentasen algún tipo de discapacidad física, dado que el estudio estuvo centrado en estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad.
- Aquellos docentes o estudiantes que no completaron la totalidad de los instrumentos o que retiraron su consentimiento durante el proceso.

Resultados y/o Discusión

Se puede apreciar de forma significativa que, los estudiantes presentan dificultades al momento de comprender y retener la información, así como problemas en la aplicación de conceptos en situaciones nuevas. La investigación pudo identificar casos asociados a dislexia, disgrafía y discalculia, junto a la manifestación de baja motivación, escasa confianza académica y dificultades en habilidades socioemocionales (manejo de emociones, resolución de conflictos y relaciones con pares). En cuanto a la óptica docente, se mostraron de acuerdo en cuanto a la insuficiencia de recursos didácticos, una continua falta de formación específica en educación inclusiva y una estrecha dificultad al momento de ofrecer una atención verdaderamente individualizada en aulas numerosas. El análisis de cada una de estas necesidades constituyó la base para el diseño de la estrategia metodológica centrada a mejorar el aprendizaje y el bienestar académico de los estudiantes.

3.1 Caracterización del proceso de enseñanza para el aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad

A partir de las entrevistas realizadas al profesorado se evidenció la presencia de diversas necesidades educativas especiales no vinculadas directamente a una discapacidad. Las más frecuentes son las dificultades de aprendizaje, el déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos del lenguaje y la comunicación. Los docentes señalan que muchos estudiantes tienen problemas para comprender, procesar y retener la información trabajada en clase, lo que repercute de forma directa en su rendimiento académico. Asimismo, describen un grupo de alumnos con serias dificultades para mantener la atención y la concentración durante las actividades, situación que asocian con manifestaciones compatibles con TDAH.

Frente a una limitación de recursos y condiciones propias en el contexto rural, Cada uno de los docentes expresa en la entrevista un marcado compromiso en lo que corresponde a la educación inclusiva manifestando que realizan esfuerzos constantes al momento de ofrecer una respuesta educativa de calidad a sus estudiantes.

En la Tabla 1: se pudo evidenciar la síntesis de cada uno de los elementos cualitativos relevantes y debidamente organizados en torno a tres categorías: adaptación curricular, atención individualizada y enfoque multidisciplinario.

Tabla 1

Caracterización cualitativa del proceso de enseñanza

Categoría	Descripción operacional
Adaptación curricular	A nivel educativo en zonas rurales con recursos limitados, se evidencia que los docentes ejecutan ajustes dentro de los contenidos y en la forma en que enseñan sus clases para que resulten más perceptibles en sus estudiantes. Para su ejecución simplifican los temas y contextualizan la clase, utilizando ejemplificaciones afines dentro del contexto de los estudiantes utilizando materiales propios de la comunidad. Se manifiesta la incorporación apoyos visuales y materiales de fácil manipulación como gráficos, esquemas, objetos concretos y flexibilizan la evaluación mediante la exposición de proyectos y tareas prácticas lo que permite evidenciar la forma de aprendizaje desde distintas maneras de expresión.
Atención individualizada	Los docentes procuran conocer a cada estudiante de manera particular, identificando sus fortalezas, dificultades y necesidades específicas. Mantienen

Enfoque
multidisciplinario

comunicación constante con las familias, organizan tutorías y espacios de refuerzo académico para quienes lo requieren y utilizan observaciones e instrumentos informales con el fin de detectar tempranamente posibles necesidades educativas y actuar de forma oportuna.

A medida de las posibilidades, los docentes se relacionan con diferentes campos disciplinares educativos. Al momento de enfrentar la carencia de recursos, recurren a soluciones creativas al alcance de la mano y prácticas, comparten materiales y diversas experiencias entre colegas, buscando actualizarse en temas de educación inclusiva para perfeccionar su práctica pedagógica de manera individual.

Nota. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que, pese a las limitaciones propias del contexto rural, el profesorado implementa acciones orientadas a la educación inclusiva mediante adaptaciones curriculares, atención individualizada y un enfoque multidisciplinario. Estas prácticas reflejan un compromiso pedagógico por responder a la diversidad del aula, destacando el uso de materiales contextualizados, la comunicación con las familias y la búsqueda de estrategias creativas para suplir la falta de recursos. No obstante, también se infiere la necesidad de fortalecer la formación docente y el acceso a apoyos especializados que permitan consolidar estas iniciativas y garantizar una atención más sistemática a los estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad.

Tabla 2

Comprensión y aplicación de los contenidos

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Entiendo y utilizo totalmente los contenidos trabajados	11	13 %
Entiendo y aplico la mayoría de los contenidos	5	6 %
Entiendo y aplico solo una parte de los contenidos	43	51 %
No logro comprender ni aplicar los contenidos	25	30 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para comprender y aplicar los contenidos trabajados en clase, ya que el 51 % señala entender solo una parte y el 30 % afirma no lograrlo. Este panorama sugiere la existencia de barreras en los procesos de enseñanza

y aprendizaje que podrían estar vinculadas a diferencias en los ritmos de aprendizaje, escasez de apoyos pedagógicos o metodologías poco flexibles. En consecuencia, se vuelve indispensable diseñar estrategias didácticas que favorezcan una mayor accesibilidad al conocimiento y promuevan aprendizajes significativos.

Tabla 3

Participación activa en discusiones y actividades

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Participo de forma activa en todas las clases	5	6 %
Participo de forma activa en la mayoría de las clases	3	4 %
Solo en algunas clases participo de manera activa	43	51 %
Rara vez intervengo o participo activamente en las clases	33	39 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

Se observa una baja participación estudiantil, dado que más de la mitad interviene solo en algunas clases y un porcentaje considerable rara vez lo hace. Esta situación puede incidir negativamente en la construcción del aprendizaje, pues la participación activa favorece el pensamiento crítico, la interacción social y la motivación académica. Los resultados sugieren la necesidad de fomentar metodologías más dinámicas y colaborativas que generen entornos de confianza y estimulen el involucramiento del estudiantado.

Tabla 4

Uso de conocimientos previos en nuevas situaciones

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Recuerdo y aplico sin dificultad lo que aprendí anteriormente	3	4 %
Recuerdo y aplico la mayor parte de los conocimientos previos	2	2 %
En ocasiones consigo recordar y aplicar los conocimientos previos	34	40 %
Me cuesta recordar y aplicar los conocimientos previos en nuevas situaciones	45	54 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

Los hallazgos reflejan que un alto porcentaje de estudiantes tiene dificultades para recordar y transferir los conocimientos previamente adquiridos a contextos nuevos, lo que limita el aprendizaje profundo y la resolución de problemas. Esta situación evidencia la importancia de

reforzar procesos de mediación pedagógica que conecten los saberes previos con los nuevos contenidos, promoviendo experiencias de aprendizaje contextualizadas que faciliten la retención y la aplicación práctica del conocimiento.

Tabla 5

Aplicación de la información en contextos prácticos

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Aplico con eficacia la información en situaciones prácticas y de la vida cotidiana	3	4 %
Logro aplicar la mayor parte de la información en situaciones prácticas y cotidianas	5	6 %
Algunas veces se me dificulta aplicar la información en situaciones prácticas y cotidianas	55	65 %
Presento dificultades frecuentes para aplicar la información en situaciones prácticas y cotidianas	21	25 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

La información indica que la mayoría del estudiantado enfrenta obstáculos al momento de aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas, lo que puede interpretarse como una brecha entre la enseñanza teórica y la funcionalidad del aprendizaje. Este resultado resalta la pertinencia de incorporar actividades prácticas, aprendizaje basado en problemas y experiencias vinculadas al entorno, con el propósito de fortalecer competencias transferibles y relevantes para la vida diaria.

Tabla 6

Disposición para aprender y colaborar

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Estoy completamente dispuesto/a a aprender y trabajar en equipo con otros estudiantes	31	37 %
En general estoy dispuesto/a a aprender y colaborar con mis compañeros	26	31 %
En algunas ocasiones estoy dispuesto/a a aprender y colaborar con otros	27	32 %
No estoy dispuesto/a a aprender ni a colaborar con otros estudiantes	0	0 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia

A diferencia de otras dimensiones, los resultados muestran una actitud mayormente positiva hacia el aprendizaje y el trabajo colaborativo, ya que un porcentaje significativo de estudiantes manifiesta estar dispuesto a aprender y cooperar con sus compañeros. Este hallazgo representa una oportunidad pedagógica relevante, pues la motivación y la apertura al trabajo en equipo pueden convertirse en factores protectores que favorezcan la implementación de estrategias inclusivas, el aprendizaje cooperativo y el fortalecimiento del clima escolar.

Tabla 7

Autoestima y confianza en las capacidades académicas

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Tengo una autoestima alta y mucha confianza en mis habilidades académicas	3	4 %
En general considero que tengo buena autoestima y confío en mis capacidades académicas	5	6 %
A veces dudo de mi autoestima y de la confianza en mis habilidades académicas	43	51 %
Percibo que tengo baja autoestima y poca confianza en mis habilidades académicas	33	39 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que una parte significativa del estudiantado presenta niveles bajos o fluctuantes de autoestima y confianza en sus capacidades académicas, lo que puede incidir directamente en su motivación, participación y rendimiento escolar. Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente mediante estrategias que reconozcan los logros individuales, promuevan la participación activa y generen experiencias de éxito en el aprendizaje. Fomentar un clima de aula inclusivo y de apoyo contribuirá al desarrollo de una autopercepción más positiva y al fortalecimiento del compromiso académico de los estudiantes.

Tabla 8
Habilidad para resolver conflictos y tomar decisiones

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Tengo habilidad para resolver conflictos y tomar decisiones adecuadas en el contexto escolar	3	4 %
Generalmente consigo resolver conflictos y tomar decisiones adecuadas en el contexto escolar	5	6 %
A veces tengo dificultades para resolver conflictos y tomar decisiones adecuadas en el entorno escolar	61	73 %
Frecuentemente tengo dificultades para resolver conflictos y tomar decisiones adecuadas en el entorno escolar	15	18 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

Los datos reflejan que varios estudiantes presentan dificultades para resolver conflictos y tomar decisiones de manera autónoma, lo que puede afectar tanto la convivencia escolar como su desarrollo personal y académico. Este hallazgo evidencia la importancia de promover estrategias formativas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como el diálogo, la empatía, el pensamiento crítico y la autorregulación. En este sentido, la implementación de actividades colaborativas y espacios de mediación puede favorecer una participación más responsable y contribuir a la construcción de entornos educativos más inclusivos y armónicos.

Tabla 9
Autopercepción de necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad.

Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Me reconozco con dificultades al momento del aprendizaje	48	57 %
Me identifico con rasgos dentro del espectro autista	0	0 %
Percibo las dificultades en el lenguaje la expresión o parte comunicativa	6	7 %
Presento dificultades relacionadas con déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	25	30 %
Otras necesidades distintas a las anteriores	0	0 %
No considero tener necesidades educativas especiales	5	6 %
Total	84	100 %

Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran que varios estudiantes reconocen presentar dificultades que influyen en su proceso de aprendizaje, lo que evidencia un nivel importante de autoconocimiento sobre sus propias necesidades educativas. Esta percepción permite comprender con mayor claridad las barreras que enfrentan en el contexto escolar y resalta la importancia de implementar estrategias metodológicas inclusivas que respondan de manera oportuna a la diversidad del aula. Asimismo, se vuelve fundamental fortalecer los mecanismos de apoyo pedagógico, la atención personalizada y el acompañamiento continuo, con el fin de favorecer el progreso académico y el bienestar integral de los estudiantes.

Tabla 10

Propuesta para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en sector rural

Fase	Objetivo	Acciones y programas	Recursos y materiales	Herramientas metodológicas	Tiempos
FASE Evaluación inicial	1. Inspeccionar de forma temprana cada una de las necesidades educativas especiales que no se encuentran asociadas a discapacidad en la población estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear acciones de diagnóstica con el objetivo de poder identificar algún tipo de dificultades en cualquier campo del aprendizaje (lectura, escritura, cálculo, comprensión). • Evaluar la concentración y atención con la aplicación de distintas escalas y cuestionario de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Material didáctico elaborado atendiendo a las diferencias individuales de cada estudiante básico y hojas de registro. • Pruebas estandarizadas o adaptadas al contexto. • Fichas de observación y registros anecdóticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de diagnóstico listas de cotejo con el objetivo de detectar cualquier tipo de rezago. • Cuestionarios y escalas de atención y concentración. • Instrumentos de evaluación del lenguaje (pruebas de comprensión y producción oral) combinados con observaciones en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio del año escolar o cuando se incorporan nuevos estudiantes. • Evaluaciones de forma periódica cada 3 meses en base a los objetivos a fin de monitorear el progreso y ajustar los planes de intervención.

		de forma estructurada en el aula.				
		• Ejecutar las debidas evaluaciones específicas en cuanto al lenguaje (vocabulario, comprensión oral, expresión verbal) debidamente sustentadas en la observación sistemática.				
FASE 2. Plan de intervención (atención y concentración)	Incrementar la atención y concentración de forma sostenida en los estudiantes diagnosticados con TDAH o dificultades similares a fin de mejorar su rendimiento académico.	• Efectuar una programación de atención plena enfocada a ejercicios breves de respiración, relajación y conciencia corporal a fin de poder favorecer la autorregulación en los estudiantes.	• Materiales visuales y manipulables (tarjetas, gráficos, objetos concretos).	• Proyectos de investigación guiada, debates estructurados, presentaciones orales y actividades de role-playing.	• Ejercicios de concentración y atención plena con una duración de 5–10 minutos al inicio de la jornada o antes de tareas específicas que requieren una alta demanda de concentración.	
		• Producir el trabajo mediante ciclos de tiempo de trabajo y	• Temporizador o cronómetro.	• Grupos de debate o clubes establecidos para reforzar el compromiso del estudiante.	• Intervalos de trabajo de 20–25 minutos con una micro pausas de 5 minutos, ajustados a las necesidades de	
			• Aplicaciones y recursos digitales interactivos que incorporen elementos de juego y retroalimentación inmediata.	Tutorías individuales para revisar avances, ajustar metas y proponer estrategias		

	descanso, alternando conjuntamente periodos de actividad junto con pausas cortas para de esta manera poder evitar la fatiga mental.	personalizadas. • Ejercicios de mindfulness, dinámicas de conversación estructurada y juegos de memoria y atención.	cada estudiante. • Combinación planificada y estructurada de las actividades individuales y grupales a lo largo de la semana para d esta manera evitar la monotonía y la sobrecarga.
FASE 2. Plan de intervención (comunicación)	Desplegar habilidades de comunicación de forma verbal y no verbal con cada uno de los estudiantes que presenten dificultades de lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar un programa estructurado para el desarrollo de “habilidades sociales” enfatizando los juegos de roles, dramatizaciones y simulaciones practicas de comunicación e interacción social. • Pictogramas, tarjetas visuales, guiones breves para dramatizaciones y material audiovisual. • Dispositivos sencillos o tabletas con aplicaciones de apoyo comunicativo. • Espacios físicos para la 	<ul style="list-style-type: none"> • Role-playing y dramatizaciones guiadas. • Círculos de diálogo y debates adaptados al nivel de los estudiantes. • Trabajo cooperativo en pequeños grupos con roles definidos. • Uso continuo de sistemas CAA
			<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones semanales de que incluyan habilidades sociales durante todo el año lectivo. • Uso permanente de recursos CAA en las clases. • Actividades extracurriculare s enfocadas a la comunicación

		<ul style="list-style-type: none">• Concentrar los recursos de Comunicación tanto Aumentativa y Alternativa (CAA) con la utilización de pictogramas, y apoyos visuales y dispositivos de apoyo para facilitar la expresión y la comprensión.• Entablar en los estudiantes la intervención en clubes, grupos de debate u otras actividades extracurriculares que amplíen las oportunidades de hablar, escuchar y trabajar en equipo.	realización de tanto en el aula entre pares como en debidamente programadas al menos una vez por semana o cada quince días.	
FASE	3.	Asistir la atención y el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso premeditado	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir aplicaciones tecnológicas orientadas a fomentar la participación activa (juegos• Aplicaciones interactivas (p. ej., Kahoot, Duolingo, Prodigy, Epic!, Read&Write, GeoGebra,• Secuencias didácticas que integran el uso de apps para practicar contenidos clave.• Actividades	<ul style="list-style-type: none">• Uso correcto y adecuado a largo plazo• Integración de recursos tecnológicos en las clases

		de tecnologías educativas, Scratch, PhET).	gamificadas con	regulares y en
	educativas prácticas	• Programas educativos	retroalimentación inmediata.	actividades de
	accesibles al interactivas de	instalados en	• Simulaciones y entornos	refuerzo, de
	contexto rural. lectura y	computadoras o tabletas.	virtuales para	manera
	matemáticas, plataformas	• Dispositivos de asistencia	explorar	sistemática.
	adaptativas).	tecnológica	conceptos	
	• Manejar distintas	disponibles en la	complejos de	
	software	institución o la	manera visual y	
	orientado en	comunidad.	manipulable.	
	áreas concretas: lectura asistida,			
	escritura			
	predictiva,			
	matemáticas			
	interactivas y			
	simuladores			
	didácticos.			
	• Incorporar			
	diferentes tipos			
	dispositivos de			
	apoyo (lectores			
	de pantalla,			
	teclados			
	adaptados,			
	funciones de			
	accesibilidad y			
	reconocimiento			
	de voz).			
FASE	4.	Brindar a los	• Extender a	• Biblioteca de
Acompañamiento y formación docente		docentes	docentes	recursos
		recursos y talleres	recursos	clases con
		herramientas prácticos sobre	impresos y	retroalimentación individual a los
		pedagógicas a adaptaciones en	digitales sobre	docentes.
		fin atender de al ámbito	educación	• Asesoría y
		forma efectiva curricular y	inclusiva.	acompañamiento
			• Guías y	sesiones

		<p>a estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>estrategias para la atención a la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover capacitaciones en enseñanza diferenciada y personalizada. • Organizar seminarios sobre uso pedagógico de tecnologías y recursos digitales inclusivos. • Facilitar grupos de discusión y análisis de casos para compartir experiencias y buenas prácticas. 	<p>manuales con ejemplos de adaptaciones y estrategias concretas.</p> <p>• Plataformas en línea con materiales de apoyo y cursos breves.</p>	<p>de especialistas en educación inclusiva y necesidades educativas especiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones periódicas para revisar avances, resolver dificultades y actualizar la estrategia. 	<p>presenciales y virtuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento continuo posterior mediante reuniones y acompañamiento técnico.
FASE 5. Colaboración con las familias	<p>Fortalecer la participación de las familias en el apoyo al aprendizaje y al desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reuniones periódicas para informar sobre el progreso académico y socioemocional de los estudiantes. • Desarrollar talleres para orientar a las familias sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías y folletos informativos para las familias. • Libros, material didáctico sencillo y recursos en línea recomendados. • Plataformas virtuales o grupos de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Canales de comunicación permanentes y accesibles (correo electrónico, mensajería, plataforma educativa). • Boletines informativos sobre actividades y recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación continua durante todo el año escolar. • Al menos una actividad formal (reunión, taller u orientación) al mes con las familias.

cómo apoyar el (por ejemplo, relevantes.
estudio en casa mensajería o • Reuniones
y manejar aulas virtuales) individuales y
situaciones para compartir grupales para
específicas. información y atender
• Ofrecer recursos. inquietudes
sesiones de concretas y
orientación construir
sobre las acuerdos de
características apoyo conjunto.
de las
necesidades
educativas y
estrategias de
enfrentamiento
en el hogar.

Nota. Elaboración propia.

Discusión

Los principales desafíos identificados en la evaluación aplicada a los estudiantes de octavo año de EGB se concentran en tres tipos de necesidades: dificultades específicas de aprendizaje, manifestaciones de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastornos del lenguaje y la comunicación. Estas condiciones se traducen en problemas para sostener la atención, organizar la información, comprender los contenidos y transferir lo aprendido a nuevas tareas, con efectos directos en el rendimiento académico y en el bienestar emocional. El análisis literario actualizado en el campo del TDAH reafirma que tanto la inatención, como la hiperactividad y la impulsividad se encuentran estrechamente relacionados con un bajo rendimiento académico trabajos inconclusos, dificultades al momento de seguir instrucciones y una baja autoestima dentro de la escuela, todo esto se relaciona con un factor de riesgo escolar si no se toma en cuenta de manera oportuna (García Santana & Briones Palacios, 2023).

Frente a este marco interrelacionado, la propuesta investigativa presenta un rol central y fundamental junto a la realización de evaluaciones iniciales y periódicas, con el objetivo de delimitar de forma concisa las áreas de mayor afectación y poder estructurar planes de intervención individualizados, Estas planificaciones deben contener ajustes dentro del aula junto

con modificación de tareas los debidos apoyos visuales las variación del ritmo de trabajo y al mismo tiempo se deben incorporan proyectos de investigación, debates, presentaciones orales, actividades de dramatización, clubes o grupos de interés y sesiones de tutoría personalizada, para la atención diferenciada La evidencia actual sobre este tema, habla sobre la combinación de evaluación sistemática, planificación individualizada y experiencias de aprendizaje mejora la participación y el desempeño de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y reduce las brechas que pueden existirentre grupos dentro de clase (Tubay Moreira et al., 2024; Esparza Paredes, 2021; Loor Alcívar & Alarcón Barcia, 2021).

Bibliografía reciente sobre el estudio de NEE que no se encuentran asociadas a discapacidad concuerdan ampliamente en que las estrategias de atención, se deben entrelazar con varios componentes en los cuales las adaptaciones curriculares el apoyo pedagógico focalizado, una adecuada organización del trabajo colaborativo la aplicación y el uso pedagógico de recursos tecnológicos sin dejar de lado la correcta ejecución de estrategias de motivación y refuerzo positivo. Permitirán establecer entornos de aprendizaje más flexibles, sensibles a las diferencias individuales y emocionalmente seguros (Tubay Moreira et al., 2024; Solís Campuzano & Vilema Sanizaca, 2022).

Los resultados del diagnóstico guardan coherencia con lo planteado por Inca Orosco y Sánchez Hidalgo (2022), quienes evidencian que, aun en ausencia de discapacidad, muchos estudiantes presentan necesidades vinculadas al rezago escolar, a condiciones psicosociales complejas o a dificultades específicas de aprendizaje que exigen respuestas pedagógicas diferenciadas. De forma convergente, las investigaciones sobre inclusión de niños, niñas y adolescentes con NEE no asociadas a discapacidad en el contexto ecuatoriano subrayan que la planificación curricular debe partir del nivel real de desempeño del estudiante y flexibilizar las exigencias académicas, con el objetivo de prevenir la deserción y el fracaso escolar (Esparza Paredes, 2021; Solís Campuzano & Vilema Sanizaca, 2022).

Resultados similares se describen en otros trabajos sobre NEE en educación básica, donde se destaca que las dificultades de comprensión lectora, la escasa regulación emocional y las carencias en habilidades sociales constituyen factores críticos que obstaculizan el aprendizaje y requieren intervenciones integrales que combinen componentes cognitivos y socioafectivos (Rivadeneira-González & Fernández-Fernández, 2024; Tubay Moreira et al., 2024).

En la misma línea, Muñoz (2021) y Esparza Paredes (2021) advierten que los modelos de enseñanza tradicionales, centrados en la exposición magistral, el currículo uniforme y la evaluación estandarizada, tienden a invisibilizar las necesidades de los estudiantes con perfiles de aprendizaje diversos, generando experiencias de exclusión dentro de la propia escuela. Esto refuerza la pertinencia de la estrategia metodológica diseñada en este trabajo, que se sustenta tanto en la evidencia empírica del diagnóstico como en el consenso de la literatura reciente respecto a la urgencia de desarrollar propuestas pedagógicas flexibles, participativas y contextualizadas para responder a las NEE no asociadas a la discapacidad en contextos rurales.

Conclusiones

Una ruta de formación continua, debidamente articulada con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el PEI/PCI y los roles del DECE y la UDAI, se configura como una estructura pertinente dentro del sistema educativo ecuatoriano, al generar efectos positivos en el desarrollo de las competencias docentes. Las dimensiones evaluadas —conocimientos sobre DI, DUA, adaptaciones, evaluación y apoyos razonables para las familias— evidencian mejoras en las mediciones pre y post, con incrementos aproximados de entre +1.4 y +1.7 puntos en una escala de 1 a 5.

A manera de conclusión, resulta fundamental destacar que el verdadero aporte de este proceso se refleja en la práctica pedagógica dentro del aula y durante el desarrollo de la clase, más que en su registro documental o en rúbricas de evaluación; ello impulsa la utilización real y efectiva del DIAC como herramienta para la atención a la diversidad.

La aplicación de los formatos establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador —como el DIAC/PIAR y las actas propuestas por la UDAI y el DECE— demuestra de forma práctica que es posible acortar la brecha existente entre la normativa y la práctica educativa, ya que permiten estandarizar y dar trazabilidad a las acciones pedagógicas. Como complemento de este andamiaje, los talleres, las comunidades de aprendizaje y el acompañamiento o coaching en el aula se convierten en un motor imprescindible para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al implementar estas estrategias teórico-metodológicas en contextos rurales e interculturales, es importante priorizar el uso de recursos materiales de baja tecnología (low-tech), paquetes offline, apoyos bilingües y la pertinencia con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). La inclusión no debe entenderse únicamente como un principio de no discriminación,

sino como un compromiso real por garantizar oportunidades educativas equitativas; por ello, independientemente de la lejanía geográfica, es primordial acercar la tecnología a las zonas rurales. En el ámbito de la educación pública, el gasto constituye con frecuencia un factor limitante; sin embargo, para optimizar los recursos disponibles, resulta clave aprovechar los formatos establecidos como el DIAC/PIAR, junto con rúbricas y registros de apoyo. Esto permite que las acciones no permanezcan en el plano teórico, sino que se traduzcan en prácticas educativas transformadoras, capaces de evidenciar el proceso de enseñanza y de ser replicadas en otros contextos educativos.

Referencias

- Aguilar, J. F. (2022). Validez de contenido de juicio por expertos: una guía práctica para la construcción de instrumentos. *Revista UPHCSA Investigación Interdisciplinaria*, 6(1), 1–12.
- Aguirre Vargas, I. C. (2022). Educación inclusiva en Ecuador: caminos dependientes y emergencias. *Reincisol*, 1(1), 22–39.
- Arias-Gonzales, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. ENFOQUES Consulting EIRL.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Cepeda Queipo, K. C., Miranda Cantillo, C. A., & Atencia Arrieta, R. C. (2025). Inclusión educativa: hacia la construcción del proyecto de vida en los contextos rurales en Colombia.
- Cruz Moreira, C. M., Angulo Zamora, A. F., Chernes Pazmiño, D. C., Quiñonez Arroyo, N. Y., Calero Campuzano, K. J., & Delgado López, M. V. (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos educativos: Conceptos claves, principios fundamentales y teorías de aprendizajes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cli_w1138
- Cutanda-López, M. T. (2021). Método mixto de investigación: pertinencia y dificultades en el estudio de programas de reenganche. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.

Esparza Paredes, J. (2021). *Estrategias de inclusión educativa para niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital UTN.

Freire Freire, A. G., Armas Real, D. A., Pomavilla Lala, R. S., & Guallichico Villavicencio, O. A. (2021). *IA y educación inclusiva: Cómo la inteligencia artificial puede romper barreras de aprendizaje*. Páginas Brillantes Ecuador.

García Santana, S. L., & Briones Palacios, Y. M. (2023). Principales dificultades de aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/373396375>

Gualán, E. L. V. (2023). Estrategias para abordar los efectos de la falta de recursos en la educación. *Revista InveCom*, 5(3), 1–15.

Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 63–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512948>

Hernández-Briones, M. E. (2024). Diseño y validación de contenido por juicio de expertos de un instrumento para evaluar la efectividad del proceso educativo. *Espacios*, 45(4), 179–189.

Hurtado, C. A. R. (2023). La educación inclusiva en zona rural de Esmeraldas. *Revista Social Fronteriza*, 3(3), e33296. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(3\)296](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(3)296)

Inca Orosco, M., & Sánchez Hidalgo, P. (2022). Educación virtual y aprendizaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales en básica superior. *Revista Ciencia y Tecnología*, 23(38), 49–59. <https://doi.org/10.47189/rcct.v23i38.597>

Jumbo Condolo, D. E. (2022). Atención a la diversidad en educación básica en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3932–3960. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3366

- Junco Chávez, L. M., García Arellano, K. E., Ordoñez Vivero, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Magazine de las Ciencias*, 9(4), 86–113. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- Lima-Ribas, I., & Tobar-Naranjo, M. (2021). Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 175–186. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.534>
- Loor Alcívar, K. K., & Alarcón Barcia, L. A. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los estilos de aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (48), 1–14. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1934>
- Macías Figueroa, J. J. (2021). *Estrategias creativas para fortalecer la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales* [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio USGP.
- Marcos-Talaverano, J. C. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades. Revisión de literatura. *MQRInvestigar*, 8(4), 4301–4324. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324>
- Martínez-Rosales, Y. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista del Amazonas*, 7(2), 45–60.
- Mendoza, E. (2025). Validación del instrumento (ENACT) que evalúa el perfil académico de docentes y factores motivacionales hacia la investigación. *Revista Conrado*, 21(102), e4228.
- Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *Revista de Psicología*, 41(2), 1–15.
- Moreno Gómez, Á. D. (2021). Validación del instrumento para la medición del impacto de la transformación digital en la educación superior. *Revista Universidad EAN*, 90, 1–20.

- Mujica-Stach, A. M. (2022). Lo social y la sociocrítica: aportes del paradigma socio-crítico a la educación. *Educación en Contexto*, 8(2), 45–63.
- Muñoz, D. (2021). Autismo y COVID-19: Desafíos educativos y reflexiones en la Venezuela actual. *EDUCARE-UPEL-IPB*, 25(3), 454–471.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1418>
- Ordoñez-Pacheco, Á. F. (2025). Enfoques, tipos, métodos y diseños de investigación. *Sociedad & Tecnología*, 8(1), 54–71.
- Ramírez Merchán, C. S., Espinoza Benalcazar, W. S., & Villegas Ortega, D. A. (2025). Educación y política social: Programas de inclusión educativa en zonas rurales de Ecuador. *Intellectual Network Revista Internacional*, 3(1), 1–12.
- Rivadeneira-González, E., & Fernández-Fernández, I. (2024). Estrategia metodológica para atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en sector rural de Ecuador. *Revista Innova Educación*, 6(2), 55–72.
- Rodríguez Reyes, T. J. (2021). *Estado del arte sobre el paradigma sociocrítico en la educación* [Trabajo de investigación de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Rodríguez Ugalde, E., & Díaz Rojas, A. (2023). Construcción y validación de la escala de bienestar en el aula en entornos virtuales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9146–9161. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5110
- Romero Montiel, G. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *Perspectivas*, 8(23), 120–133.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.120-133>
- Solís Campuzano, K. A., & Vilema Sanizaca, J. M. (2022). *El rol del docente en el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad de la básica elemental* [Tesis de bachiller, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil].

Tubay Moreira, M. F., Altamirano Indio, G. C., Arias Bravo, Y. A., & Solís Bustamante, A. E. (2024). Estrategias metodológicas para la atención de necesidades educativas especiales en estudiantes de nivel medio. *Journal of Science and Research*, 9(4), 14–31. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3234>

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Vinueza-Vinueza, D. J., Ortiz-Mancero, M. F., & Nuñez-Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 317–333. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño, R. J. C., & Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Copyright (2026) Jhonny Marcelo Orozco Guzmán, Andrea Stephanya Zambrano Toro, Cristhian Xavier Andino Villa



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

