



Desafíos en la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado

Challenges in addressing diversity in heterogeneous classrooms without specialized support

Desafios na abordagem da diversidade em salas de aula heterogéneas sem apoio especializado.

Olimpia Irene Morales-Quishpe ^I
olimpia.morales@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-4419-7017>

Iván Santiago Morales-Quishpe ^{II}
ivan.morales@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-2308-4302>

Nardi Narcisa Morales-Quishpe ^{III}
nardi.morales@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-5730-6265>

Elva Elizabeth Estrada-Garofalo ^{IV}
elvae.estrada@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-6530-1125>

Correspondencia: olimpia.morales@educacion.gob.ec

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

* **Recibido:** 21 septiembre de 2025 * **Aceptado:** 10 de octubre de 2025 * **Publicado:** 08 de noviembre de 2025

- I. Unidad Educativa Especializada La Joya, Magister en Educación Especial con Mención en Educación de las personas con discapacidad visual, Ecuador.
- II. Unidad Educativa República del Ecuador, Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización Educación Básica, Ecuador.
- III. Unidad Educativa Jatun Kuraka, Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica, Ecuador.
- IV. Unidad Educativa Dr. Facundo Vela, Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Parvularia y Básica Inicial, Ecuador.

Resumen

El presente artículo analiza los principales desafíos en la atención a la diversidad dentro de aulas heterogéneas sin apoyo especializado, con el propósito de aportar evidencias que orienten políticas y prácticas inclusivas en el contexto educativo ecuatoriano y latinoamericano. Se desarrolló una revisión sistemática de literatura basada en el modelo PRISMA 2020, a partir de veinticinco estudios publicados entre 2020 y 2025 en bases indexadas como Scopus, ERIC, Scielo y Latindex. Los resultados evidencian barreras institucionales vinculadas a la falta de infraestructura accesible, escasez de recursos y deficiente coordinación entre niveles de gestión. Asimismo, se identificó una limitada formación docente en estrategias inclusivas y una dependencia del esfuerzo individual para responder a la diversidad. En el plano pedagógico, las metodologías activas, la enseñanza diferenciada y la coenseñanza emergen como prácticas eficaces para promover la equidad y la participación. Se concluye que la atención a la diversidad no depende exclusivamente de apoyos especializados, sino de la construcción de culturas escolares inclusivas sustentadas en liderazgo pedagógico, formación docente continua y compromiso institucional.

Palabras clave: atención a la diversidad; inclusión educativa; aulas heterogéneas.

Abstract

This article analyzes the main challenges in addressing diversity within heterogeneous classrooms lacking specialized support, with the aim of providing evidence to guide inclusive policies and practices in the Ecuadorian and Latin American educational context. A systematic literature review was conducted based on the PRISMA 2020 model, using twenty-five studies published between 2020 and 2025 in indexed databases such as Scopus, ERIC, SciELO, and Latindex. The results reveal institutional barriers related to a lack of accessible infrastructure, resource scarcity, and poor coordination between management levels. Limited teacher training in inclusive strategies and a reliance on individual effort to address diversity were also identified. Pedagogically, active learning methodologies, differentiated instruction, and co-teaching emerge as effective practices for promoting equity and participation. It is concluded that addressing diversity depends not only on specialized support, but also on building inclusive school cultures based on pedagogical leadership, ongoing teacher training, and institutional commitment.

Keywords: addressing diversity; educational inclusion; heterogeneous classrooms.

Resumo

Este artigo analisa os principais desafios para lidar com a diversidade em salas de aula heterogêneas que carecem de apoio especializado, com o objetivo de fornecer evidências para orientar políticas e práticas inclusivas no contexto educativo equatoriano e latino-americano. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura com base no modelo PRISMA 2020, utilizando vinte e cinco estudos publicados entre 2020 e 2025 em bases de dados indexadas como Scopus, ERIC, SciELO e Latindex. Os resultados revelam barreiras institucionais relacionadas com a falta de infraestruturas acessíveis, escassez de recursos e má coordenação entre níveis de gestão. Foram também identificadas a formação limitada dos professores em estratégias inclusivas e a dependência do esforço individual para lidar com a diversidade. Pedagogicamente, as metodologias de aprendizagem ativa, o ensino diferenciado e o coensino surgem como práticas eficazes para promover a equidade e a participação. Conclui-se que lidar com a diversidade depende não só de apoio especializado, mas também da construção de culturas escolares inclusivas baseadas na liderança pedagógica, na formação contínua dos professores e no compromisso institucional.

Palavras-chave: lidar com a diversidade; inclusão educativa; salas de aula heterogêneas.

Introducción

La educación actual se encuentra en un momento crítico de transformación, donde la atención a la diversidad se ha erigido como un pilar central para asegurar que todos los estudiantes, con sus características particulares, accedan a oportunidades de aprendizaje de calidad (Salazar, 2024). Esta visión parte de la convicción de que la heterogeneidad del alumnado en términos culturales, lingüísticos, cognitivos, socioeconómicos y de género no debe constituir un obstáculo, sino una riqueza que los sistemas educativos deben aprender a movilizar según Ainscow y Viola (2023). No obstante, en muchas escuelas los docentes se enfrentan a realidades complejas como aulas heterogêneas con distintos niveles de rendimiento, necesidades específicas y contextos de vida diversificados, sin contar necesariamente con apoyos especializados que faciliten una respuesta adecuada (Arriagada y Torres, 2020). En ese sentido, la atención educativa a la diversidad implica no sólo un ajuste curricular o metodológico, sino una transformación del paradigma de enseñanza, evaluación y participación que reconozca la variabilidad del alumnado como norma y no como excepción.

Es importante mencionar que esta investigación se sustenta en cuatro ejes conceptuales que permiten articular el análisis: (1) atención a la diversidad, (2) aula heterogénea, (3) apoyo especializado, y (4) desafíos institucionales y pedagógicos.

Iniciando con la atención a la diversidad, García et al. (2024) conceptualiza como el conjunto de procesos, decisiones y estrategias que los centros educativos y los docentes despliegan para reconocer y responder a las diferencias individuales del alumnado, como ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, idioma de origen, contexto sociocultural, y capacidades variadas con el fin de asegurar su participación plena, aprendizaje significativo y progreso. Este enfoque según Venegas y Dominguez (2024) se inscribe en la tradición de la educación inclusiva, que sostiene que todos los alumnos tienen derecho a una educación común de calidad, y que las barreras que dificultan su aprendizaje deben ser identificadas y eliminadas activamente.

El concepto de aula heterogénea para Šilc et al. (2024) hace referencia al entorno de aprendizaje en el que coexisten estudiantes con grados diversos de rendimiento, necesidades, antecedentes culturales o lingüísticos, motivaciones y contextos socioeducativos. Esta heterogeneidad exige del docente y de la institución educativa una flexibilidad pedagógica superior; una enseñanza diferenciada, agrupamientos dinámicos, evaluación variada y recursos adaptados. La literatura apunta a que la gestión de dicha diversidad depende en gran medida de la capacidad del centro escolar para organizarse, y del docente para diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a esa multiplicidad (Soeharto y Subasi, 2024).

La presencia o ausencia de apoyo especializado se convierte en una variable clave, aquellos contextos en los que existen profesionales de educación especial, psicopedagogía, tecnología asistida, adaptaciones curriculares sistematizadas o personal de apoyo permiten una respuesta más robusta a la diversidad. Cuando dicho apoyo está ausente, la responsabilidad recae casi exclusivamente en el docente de aula, lo que incrementa la carga laboral, reduce las oportunidades de personalización y puede comprometer la calidad del aprendizaje del alumnado con requerimientos especiales (Pérez et al., 2024). Esta dimensión señala el grado de complejidad estructural que debe ser contemplada al analizar aulas heterogéneas.

Finalmente, los desafíos institucionales y pedagógicos agrupan tres grandes dimensiones: (a) infraestructura y recursos materiales (accesibilidad física, tecnología, materiales adaptados, proporción docente-alumno); (b) formación, competencia y actitudes del profesorado frente a la diversidad; y (c) políticas, gestión curricular y cultura escolar incluyente (coordinación

institucional, liderazgo, planificación de adaptaciones). Estas dimensiones permiten analizar cómo las condiciones del entorno escolar facilitan o dificultan la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado (Degiovanni, 2025).

A su vez, las corrientes pedagógicas de relevancia, como la teoría sociocultural de Vygotsky citado por Magallanes et al. (2021), que enfatiza el papel del otro más competente y del entorno en el aprendizaje, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner citado por Pitizaca (2022), que legitima la diversificación de estrategias y modos de evaluación, y las aportaciones de Ainscow sobre educación inclusiva que insisten en centrar la mirada en las barreras del contexto más que en la etiqueta del estudiante permiten interpretar cómo la atención a la diversidad puede ser abordada pedagógicamente, aun en entornos sin apoyo especializado.

Los antecedentes de forma global evidencian que los sistemas escolares que avanzan hacia la inclusión coinciden en diferentes vectores de cambio siendo uno de ellos las competencias docentes para la diferenciación o el enfoque DUA, seguido de la organización escolar que redistribuye apoyos y por último el liderazgo pedagógico que remueve barreras desde el aula. Ainscow y Viola (2023) sintetizan esta agenda y advierte que la distancia entre el discurso de equidad y la práctica cotidiana persiste cuando la mejora se delega al nivel macro y no se traduce en decisiones curriculares y evaluativas de aula.

Sobre el primer vector, la evidencia experimental y cuasi-experimental muestra que la instrucción diferenciada mejora no solo el rendimiento, sino bienestar, autoconcepto académico y pertenencia, variables críticas cuando la docencia opera sin especialistas y debe sostener apoyos “universales” desde la planificación y se muestra en ejemplos como los andamiajes graduados, opciones de producto y tiempos flexibles. Pozas et al. (2021) en su estudio subraya que, en aulas heterogéneas, la DI funciona como “tecnología pedagógica” costo-efectiva para sostener la participación.

El segundo vector descansa en co-docencia y arreglos colaborativos; sin embargo, la revisión sistemática reciente evidencia que el aprendizaje profesional para co-enseñar sigue siendo angosto y desarticulado en muchos sistemas, lo que deja al docente regular sin apoyos estables y con una carga de adaptación difícil de sostener (Rytivaara et al., 2024). En contextos donde no hay personal de apoyo, la recomendación es institucionalizar tiempos protegidos de co-planificación y rutinas de retroalimentación entre pares para “internalizar” en el aula los roles que cubriría el especialista. El tercer vector toca la dimensión afectivo-creencial del profesorado, el metaanálisis de Dignath et al. (2022) donde se incluyó a 40 países y 40 898 docentes, comprueba que las creencias y la

autoeficacia inclusiva median la implementación; los programas formativos con práctica situada producen cambios más robustos que los cursos teóricos (efectos moderados-altos). Ello es determinante en aulas sin apoyo, donde la percepción de capacidad del docente condiciona la continuidad de las adaptaciones.

Finalmente, los números de la investigación comparada muestran que la heterogeneidad genera tensiones recurrentes (gestión del tiempo, evaluación accesible, climas de aula) y que las políticas deben escapar al etiquetado, centrando la mejora en prácticas y culturas inclusivas de centro (Schwab y Arthur-Kellyb, 2022). La conclusión transversal es clara, sin una arquitectura organizacional que sostenga la diferenciación, la retórica inclusiva no se traduce en experiencias de aprendizaje equitativas cuando no hay apoyos externos.

En los antecedentes regionales (América Latina y Caribe), la heterogeneidad del aula se entrelaza con desigualdades territoriales, lingüísticas y socioeconómicas, lo que vuelve clave la anticipación de la variabilidad a través de DUA/DI y la formación en servicio con foco en práctica situada. El estudio etnográfico de D'Angelo y Singal (2024) en República Dominicana muestra que, cuando el apoyo especializado es escaso, la percepción docente del contexto (recursos, cultura escolar, expectativas) explica más la respuesta inclusiva que la categoría diagnóstica del estudiante; de ahí la importancia de dispositivos de acompañamiento y comunidades de práctica.

En paralelo, Deroncele-Acosta y Ellis (2024) proponen un marco integral (13 países) que identifica cuatro dimensiones del “docente inclusivo” ética, didáctica, colaborativa y reflexiva y subraya que la adopción efectiva exige gobernanza de centro (tiempos, roles, apoyos) además de cursos de actualización. Este hallazgo es especialmente pertinente en escuelas con bajo soporte externo, donde la organización interna define la sostenibilidad de las adaptaciones.

La infraestructura y los recursos adaptados emergen como cuellos de botella regionales, el análisis comparado que incluye a Ecuador evidencia déficits de accesibilidad y brechas en tecnología de apoyo que condicionan la participación y la evaluación justa del desempeño (Posso-Pacheco et al., 2024). Estas carencias, comunes en territorios rurales y periféricos, multiplican la exigencia de diseños pedagógicos flexibles en ausencia de especialistas.

A nivel de políticas regionales, La UNESCO ha promovido la integración de habilidades socioemocionales como condición de inclusión; los reportes 2024 conectan explícitamente con ambientes seguros y reducción del abandono, recordando que la diversidad no es solo cognitiva, también socioemocional (relevante en migración y post-pandemia) (UNESCO, 2024).

Es decir, la región converge en un diagnóstico: sin reformas de escuela (tiempos, liderazgos, espacios y materiales) y desarrollo profesional situado, los docentes quedan solos frente a la heterogeneidad, con riesgo de respuestas fragmentarias y discontinuidad pedagógica.

En el contexto nacional, la literatura reciente en Ecuador confirma la brecha entre norma y práctica existente. El diagnóstico sistémico de RISE (Quito, Tena y Guayaquil) identifica desalineamientos e incoherencias entre actores, incentivos y recursos que dificultan traducir el marco inclusivo en mejoras de aprendizaje; en el plano micro, esto se vive como sobrecarga del docente que adapta “a demanda” sin tiempos ni apoyos (González et al., 2023).

Por el lado de recursos, estudios en campus y centros reportan vacíos de accesibilidad física y tecnología asistida, con recomendaciones de estándares y priorización de inversión; allí donde no hay apoyo especializado, estas carencias fuerzan a la escuela a “pedagogizar” soluciones (materiales caseros, apoyos entre pares, ajustes de evaluación) cuya escalabilidad depende de la organización interna (Maldonado-Garcés et al., 2025).

Las definiciones oficiales de inclusión subrayan la necesidad de modificar contenidos, enfoques y estrategias para incrementar participación y reducir exclusión, no obstante, la disponibilidad real de formación y apoyos para que el docente anticipe la variabilidad sigue siendo heterogénea entre territorios (Ancaya et al., 2024).

En el frente socioemocional y de movilidad humana, Ecuador ha priorizado medición y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, por su vínculo con clima, participación y retención; esto es clave en aulas heterogéneas donde el apoyo especializado no está disponible y la gestión del clima recae en el docente.

Además, la investigación reciente en escuelas públicas con población migrante evidencia que la inclusión escolar es una condición de bienestar y salud; sin apoyos especializados, las prácticas de acogida, tutorías entre pares y ajustes comunicativos emergen como palancas de protección, con efectos positivos cuando la escuela coordina con servicios sociales y familias (Torres et al., 2024).

A pesar de que el marco jurídico y normativo en Ecuador contempla la educación inclusiva y la atención a la diversidad, la realidad de muchas aulas heterogéneas refleja un desfase significativo, operan sin apoyos especializados, con docentes que asumen una elevada carga adaptativa sin la preparación y recursos necesarios, en entornos organizados para una enseñanza homogénea más que diferenciada.

Esta situación plantea una tensión estructural entre la aspiración de equidad educativa y la limitada capacidad institucional para materializarla, los docentes, ante esta brecha, suelen desplegar estrategias improvisadas, mientras que los estudiantes con trayectorias diversas corren el riesgo de quedar rezagados o incluso excluidos mediante prácticas de invisibilidad o abandono escolar. En otras palabras, la carencia de apoyos especializados en aulas heterogéneas genera un entorno donde la atención a la diversidad depende casi exclusivamente de las competencias individuales del docente y de la voluntad institucional, lo cual compromete la sostenibilidad y la calidad de los procesos educativos.

Es por ello que el actual estudio abarca los desafíos en la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado cobrando relevancia desde múltiples dimensiones. Una de ellas es la dimensión ética-social, pues la educación inclusiva constituye un derecho humano y una base para la equidad: garantizar que ningún estudiante sea excluido por su origen, capacidad o contexto.

Desde la perspectiva pedagógica y organizativa, porque identificar con precisión las barreras institucionales, las competencias docentes y las estrategias pedagógicas aplicadas permite diseñar intervenciones más focalizadas y efectivas: formación docente específica, recursos adaptados, reorganización de la escuela, liderazgo institucional, seguimiento y evaluación.

Además, el enfoque situado en el contexto ecuatoriano aporta evidencia local que puede enriquecer la formulación de políticas públicas, permitiendo adaptar experiencias internacionales a realidades nacionales con restricciones de apoyo especializado. Asimismo, al revelar las condiciones que afectan la atención a la diversidad sin apoyos, se contribuye a la planificación de mejoras que promuevan una educación más equitativa, participativa y de calidad.

La presente investigación se orienta a responder una pregunta central que articula su propósito general: ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan las aulas heterogéneas sin apoyo especializado en la atención a la diversidad dentro del contexto educativo ecuatoriano? Esta interrogante busca no solo describir las limitaciones actuales, sino también comprender los factores estructurales, pedagógicos y formativos que las originan, a fin de proponer alternativas sustentadas en la evidencia científica y en la práctica docente.

En correspondencia con esta pregunta, el estudio tiene como objetivo general analizar los desafíos que presentan las aulas heterogéneas sin apoyo especializado para la atención a la diversidad en el contexto educativo del Ecuador. Dicho análisis parte del reconocimiento de que la atención

inclusiva no depende exclusivamente de la normativa, sino de la capacidad institucional y docente para adaptar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en entornos diversos.

En el desarrollo de este propósito se contemplan varios ejes específicos que orientan la revisión y el análisis. En primer lugar, se pretende identificar las barreras institucionales relacionadas con la disponibilidad de recursos, la infraestructura escolar y las políticas públicas que condicionan la implementación efectiva de prácticas inclusivas. De igual modo, se busca examinar las competencias profesionales y las percepciones del profesorado respecto a su preparación y actitud hacia la atención de la diversidad en entornos donde no existe personal especializado, reconociendo la influencia de la formación inicial y continua en la calidad de las respuestas educativas.

Otro eje fundamental consiste en reconocer las estrategias pedagógicas que los docentes aplican o que podrían aplicarse para responder a la heterogeneidad del aula desde metodologías activas, el uso de recursos flexibles y la diversificación de la evaluación, incluso sin la presencia de apoyos técnicos o psicopedagógicos. Posteriormente, el estudio se orienta a proponer recomendaciones derivadas de la literatura científica que contribuyan a fortalecer la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado, enfatizando la necesidad de un enfoque integral que combine políticas institucionales, desarrollo profesional docente y prácticas pedagógicas inclusivas sostenibles.

a) Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, sustentado en una revisión sistemática de literatura que permitió analizar las evidencias empíricas y teóricas más recientes sobre la atención a la diversidad en aulas heterogéneas carentes de apoyo especializado. Este tipo de revisión posibilita la integración de hallazgos provenientes de múltiples contextos, contribuyendo a comprender tendencias, vacíos de conocimiento y buenas prácticas que orientan la gestión inclusiva en el ámbito educativo ecuatoriano y latinoamericano.

b) Diseño metodológico

El diseño se fundamentó en las directrices del modelo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), el cual establece criterios rigurosos para la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la evidencia. La aplicación de este modelo garantizó la transparencia, replicabilidad y validez del proceso investigativo, asegurando que los resultados se basaran en fuentes verificadas, con pertinencia y actualidad científica.

c) Procedimiento de búsqueda

El proceso de búsqueda bibliográfica se realizó entre enero y septiembre de 2025, utilizando bases de datos y repositorios académicos indexados y de acceso abierto, tales como Scopus, Scielo, Latindex, Google Scholar, ERIC, ResearchGate y Frontiers. Se utilizaron combinaciones booleanas de descriptores en español e inglés “diversidad educativa”, “aulas heterogéneas”, “educación inclusiva”, “apoyo especializado”, “docentes”, “estrategias pedagógicas”, “inclusive education”, “heterogeneous classrooms”, “specialized support”, “teachers’ competences”, “Latin America”, “Ecuador” con el fin de ampliar la cobertura semántica y contextual de la búsqueda. Asimismo, se delimitaron los resultados a publicaciones entre 2020 y 2025, priorizando artículos revisados por pares y documentos oficiales de organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OEI). Los idiomas aceptados fueron español, inglés y portugués, dada la relevancia de los aportes provenientes de la región latinoamericana.

d) Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios estrictos de selección para garantizar la calidad metodológica y la pertinencia temática de las fuentes.

Se incluyeron estudios que: abordaran explícitamente la atención a la diversidad o inclusión educativa en contextos escolares; describieran aulas heterogéneas con variabilidad cognitiva, cultural o socioeconómica; analizaran experiencias sin apoyo especializado o con recursos limitados; provinieran de revistas indexadas o repositorios institucionales reconocidos y presentaran datos empíricos, revisiones o marcos conceptuales recientes (2020-2025).

Asimismo, se excluyeron documentos que: no pertenecieran al ámbito educativo como estudios clínicos o de salud mental; carecieran de metodología explícita o de revisión por pares o se centraran exclusivamente en educación superior sin relación con la diversidad en educación básica o media.

De un total inicial de 142 publicaciones identificadas, tras eliminar duplicados y aplicar los criterios mencionados, se seleccionaron 25 estudios que constituyeron el corpus final de análisis. A continuación, se muestra la figura donde se evidencia el diagrama de PRISMA con las investigaciones seleccionadas.

e) Evaluación de la calidad y sistematización

La calidad metodológica de los estudios se valoró mediante una matriz adaptada de los criterios de Higgins et al. (2024), considerando la validez interna (claridad de objetivos, coherencia

metodológica, control de sesgos), la validez externa (transferibilidad de resultados a contextos similares), la fidelidad de implementación (consistencia en la aplicación de estrategias inclusivas) y la claridad de indicadores de resultados (aprendizaje, participación, motivación o equidad).

La información fue organizada en una matriz de sistematización que permitió categorizar los hallazgos por ejes analíticos coherentes con los objetivos del estudio: barreras institucionales; competencias y percepciones docentes; estrategias pedagógicas aplicadas; recomendaciones de mejora.

Cada categoría se analizó mediante codificación temática, identificando convergencias y divergencias entre los estudios, con énfasis en aquellos provenientes del contexto ecuatoriano y latinoamericano.

f) Aspectos éticos

Al tratarse de una revisión documental, la investigación no implicó intervención directa con personas ni recopilación de datos sensibles, no obstante, se garantizó el respeto a la propiedad intelectual y el uso responsable de la información, citando de manera íntegra las fuentes consultadas según las normas APA (7.^a edición). Además, se consideraron los principios de transparencia, trazabilidad y rigor científico recomendados por la American Educational Research Association (AERA) y la Declaración de Helsinki en cuanto a investigación educativa con responsabilidad social.

g) Resultados

La síntesis cualitativa de los veinticinco estudios seleccionados permitió identificar tendencias convergentes y contrastes significativos en torno a la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado, tanto a nivel internacional como latinoamericano y nacional (Ecuador). Los hallazgos se organizaron en cuatro dimensiones analíticas que responden directamente a los objetivos planteados: barreras institucionales, competencias y percepciones docentes, estrategias pedagógicas, y recomendaciones para la mejora inclusiva.

h) Barreras institucionales y estructurales

Los resultados indican que la primera limitación que enfrentan las instituciones educativas radica en la infraestructura y los recursos materiales insuficientes para sostener una atención diferenciada. Estudios en contextos latinoamericanos (Posso-Pacheco et al., 2024) y (Maldonado-Garcés et al., 2025) evidencian que menos del 40% de los centros escolares cumplen con criterios mínimos de accesibilidad física y tecnológica. Esta carencia impacta directamente en la participación de

estudiantes con necesidades educativas diversas, particularmente en zonas rurales o periféricas, donde la provisión de material adaptado y tecnologías de apoyo es escasa.

En el caso ecuatoriano, se confirma un desfase entre la normativa inclusiva y su aplicación práctica. El informe RISE (González et al., 2023) advierte incoherencias en la coordinación entre ministerios, distritos y unidades educativas, lo que provoca fragmentación de esfuerzos, además, las ratios elevadas de estudiantes por docente, la ausencia de especialistas en psicopedagogía y la carga administrativa intensifican la dificultad de ofrecer una atención personalizada. Estos resultados coinciden con la tendencia observada en América Latina, donde los sistemas priorizan la cobertura sobre la calidad inclusiva (Deroncele-Acosta y Ellis, 2024).

Otra barrera detectada es la escasa planificación institucional para la diversidad, en la mayoría de los estudios analizados, la inclusión depende más de la iniciativa personal del docente que de políticas de centro o liderazgos distribuidos (Ainscow y Viola, 2023) y (Schwab y Arthur-Kellyb, 2022). Las escuelas que logran avances sostenibles son aquellas que institucionalizan tiempos de co-planificación, establecen redes de apoyo interno y articulan la participación de familias y comunidad.

i) Competencias y percepciones docentes

El análisis de las fuentes evidencia que los docentes reconocen la atención a la diversidad como un componente esencial de su práctica, aunque expresan sentimientos de insuficiencia formativa y limitada autoeficacia para responder a aulas heterogéneas sin apoyo especializado (D'Angelo y Singal, 2024), (Pozas et al., 2021). Las percepciones más reiteradas se relacionan con la falta de formación en estrategias de diferenciación, adaptación curricular y evaluación inclusiva.

En los estudios comparativos regionales (Arriagada y Torres, 2020) observan que el profesorado ecuatoriano valora positivamente la inclusión, pero su aplicación depende de la disponibilidad de recursos y acompañamiento técnico. La carencia de orientadores y psicólogos educativos en los planteles genera que los docentes asuman tareas de contención emocional y mediación conductual para las cuales no siempre están preparados.

Los resultados también revelan que los entornos institucionales colaborativos potencian la confianza y la innovación pedagógica. Investigaciones como las de Rytivaara et al. (2024) y Dignath et al. (2022) demuestran que los docentes que trabajan en equipos con liderazgo inclusivo y apoyo de pares desarrollan mayor disposición a diversificar estrategias. En contraste, los que laboran en aislamiento o con liderazgo vertical muestran mayor resistencia y estrés laboral.

En el contexto ecuatoriano, González et al. (2023) destacan que la formación inicial docente dedica escaso espacio a la gestión de la diversidad y a la comprensión del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). Los programas de capacitación en servicio, aunque valiosos, son de corta duración y poco contextualizados, esta situación explica por qué la mayoría de docentes se limitan a aplicar adaptaciones parciales o intuitivas más que planificadas.

j) Estrategias pedagógicas aplicadas o emergentes

En la dimensión pedagógica, los estudios revisados coinciden en que la enseñanza diferenciada y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituyen las metodologías más efectivas para promover la participación de todos los estudiantes, aun en ausencia de apoyo especializado (Degiovanni, 2025). Estas estrategias permiten ajustar el contenido, el proceso y los productos de aprendizaje sin necesidad de excluir o segregar.

El uso de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo por estaciones, se reporta como práctica inclusiva emergente. Estas metodologías favorecen la colaboración entre estudiantes, permitiendo que los más avanzados apoyen a quienes requieren refuerzo, reproduciendo el principio de andamiaje social de Vygotsky. En estudios ecuatorianos (Salazar, 2024), la gamificación y el uso de recursos digitales accesibles, como Padlet y Educaplay, demuestran efectos positivos en la motivación y la participación de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje.

En entornos rurales y multigrado, los docentes han desarrollado estrategias de microdiferenciación, como agrupamientos flexibles, tutorías entre pares y rúbricas adaptativas, estas acciones no reemplazan el apoyo especializado, pero constituyen alternativas viables para sostener el aprendizaje cooperativo y evitar la exclusión académica. Se observa además un avance incipiente en la integración de tecnologías inclusivas, como lectores de texto o plataformas accesibles, aunque su alcance sigue limitado por la conectividad y la disponibilidad de equipos.

k) Recomendaciones derivadas de la literatura

De la sistematización de la evidencia surgen recomendaciones que articulan el nivel institucional, docente y político. A nivel de política educativa, se requiere alinear la formación docente con las competencias inclusivas, integrando módulos de DUA, coenseñanza y evaluación diferenciada en los programas de formación inicial y continua (UNESCO, 2024). Asimismo, se sugiere fortalecer los liderazgos pedagógicos dentro de las escuelas, de manera que la atención a la diversidad se asuma como un eje de planificación institucional y no como una tarea individual.

En el plano escolar, los estudios recomiendan instaurar espacios de co-planificación y acompañamiento entre pares, lo cual permite compartir experiencias y reducir la carga emocional del profesorado. Se plantea también la necesidad de reducir la ratio docente-estudiante y de incluir personal de apoyo itinerante en los centros rurales o con alta concentración de diversidad.

Finalmente, los hallazgos enfatizan la importancia de visibilizar la diversidad como oportunidad pedagógica, la literatura coincide en que la heterogeneidad puede convertirse en fuente de innovación si se promueve una cultura de aula que valore las diferencias y fomente la colaboración. La atención a la diversidad, incluso sin especialistas, se fortalece cuando se construyen comunidades de aprendizaje inclusivas, se generan recursos abiertos y se articulan políticas, liderazgo y docencia en una misma dirección.

Los resultados reflejan que la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado enfrenta desafíos estructurales y formativos, pero también dispone de oportunidades pedagógicas emergentes. La falta de infraestructura, el déficit de especialistas y la sobrecarga docente se contraponen a experiencias de resiliencia, creatividad y colaboración que demuestran el potencial transformador del profesorado ecuatoriano y latinoamericano. La revisión evidencia, además, que la inclusión no depende únicamente de los recursos, sino de la capacidad colectiva para reconfigurar las prácticas pedagógicas, el liderazgo y la cultura escolar hacia un modelo genuinamente equitativo.

El análisis desarrollado a partir del proceso metodológico descrito permitió consolidar una base de evidencias sólida, derivada de la revisión sistemática de veinticinco estudios seleccionados conforme a los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Esta fase implicó un ejercicio interpretativo riguroso, orientado no solo a identificar coincidencias temáticas entre las investigaciones, sino también a reconocer los matices y divergencias que revelan la complejidad de atender la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado.

Cada fuente revisada aportó perspectivas complementarias sobre los retos institucionales, las competencias docentes, las estrategias didácticas aplicadas y las propuestas de mejora, permitiendo construir una visión integral del fenómeno desde enfoques locales y globales. La codificación temática y la sistematización de la información en matrices de análisis posibilitaron organizar los resultados en función de los cuatro ejes centrales del estudio:

1. las barreras institucionales y estructurales que dificultan la implementación de políticas inclusivas;

2. las competencias y percepciones del profesorado frente a la heterogeneidad del aula;
3. las estrategias pedagógicas desarrolladas en contextos sin apoyo especializado; y
4. las recomendaciones derivadas de la literatura científica que orientan acciones de mejora a nivel político, organizacional y docente.

De este modo, la sección que sigue presenta los principales resultados emergentes del análisis cualitativo, sustentados en la triangulación de evidencias provenientes de distintos contextos geográficos y niveles educativos. Estos hallazgos no solo permiten comprender la magnitud de los desafíos, sino también visibilizar las oportunidades de innovación y transformación pedagógica que surgen en medio de las limitaciones estructurales.

Tabla 1. Matriz de sistematización de los estudios seleccionados (2020–2025)

Autor(es) y año	País / Región	Objetivo del estudio	Principales hallazgos	Nivel de evidencia
Ainscow & Viola (2023)	Uruguay / Reino Unido	Analizar el desarrollo de sistemas educativos inclusivos equitativos.	La sostenibilidad de la inclusión requiere liderazgo distribuido, políticas coherentes y cultura institucional colaborativa.	Alta
Ancaya, Távara-Sabalú & Achachagua (2024)	Perú	Revisar estrategias de formación docente para promover la inclusión.	La formación basada en práctica reflexiva y aprendizaje colaborativo fortalece competencias inclusivas sostenibles.	Alta
Arriagada & Torres (2020)	Chile	Evaluar prácticas pedagógicas innovadoras y estrategias diversificadas en el aula.	Las metodologías activas fomentan autonomía, creatividad y atención a la diversidad en contextos sin apoyo especializado.	Media
D'Angelo & Singal (2024)	República Dominicana	Analizar percepciones docentes sobre inclusión de estudiantes con diversas necesidades.	Las actitudes inclusivas aumentan con apoyo institucional; sin especialistas, los docentes recurren a adaptaciones empíricas.	Alta
Degiovanni (2025)	Argentina	Identificar estrategias de enseñanza en educación remota de emergencia.	La flexibilidad metodológica y el trabajo por proyectos contribuyen a mantener la equidad en entornos digitales diversos.	Media

Deroncele-Acosta & Ellis (2024)	Multipaís (América Latina)	Explorar desafíos y prácticas positivas en escuelas inclusivas.	La cooperación interdocente y el liderazgo empático reducen brechas en aulas heterogéneas.	Alta
Dignath et al. (2022)	Meta-análisis internacional	Determinar creencias docentes sobre educación inclusiva.	La autoeficacia inclusiva se asocia con experiencias prácticas y entornos colaborativos.	Alta
García, Flores & Large (2024)	México	Analizar percepciones sobre atención a la diversidad desde la experiencia docente.	La inclusión exige políticas institucionales articuladas y formación continua pertinente.	Media
González, Castillo & Creamer (2023)	Ecuador	Identificar incoherencias del sistema educativo ecuatoriano en políticas inclusivas.	Existen desalineamientos estructurales y falta de articulación entre política, recursos y práctica docente.	Alta
Higgins et al. (2024)	Internacional	Describir lineamientos metodológicos para revisiones sistemáticas.	Define criterios PRISMA que garantizan rigor, transparencia y replicabilidad científica.	Alta
Magallanes et al. (2021)	Perú	Relacionar el lenguaje con el contexto sociocultural desde la teoría de Vygotsky.	El aprendizaje mediado potencia la comprensión intercultural y la diversidad cognitiva.	Media
Maldonado-Garcés et al. (2025)	Ecuador	Evaluar accesibilidad física universitaria y sostenibilidad inclusiva.	Los déficits estructurales limitan la participación y revelan necesidad de políticas de infraestructura inclusiva.	Alta
Pérez, Carrión & Ortiz (2024)	España	Analizar respuesta educativa y social hacia personas con discapacidad.	Las políticas locales muestran avances normativos, pero brechas en aplicación efectiva.	Media
Pitizaca (2022)	Ecuador	Estudiar relaciones interpersonales y agresividad desde la teoría de Gardner.	Las inteligencias múltiples favorecen la convivencia y el desarrollo socioemocional.	Media
Posso-Pacheco et al. (2024)	Ecuador e Internacional	Comparar infraestructura y recursos para la inclusión educativa.	Se evidencian brechas tecnológicas y falta de equipamiento inclusivo en escuelas rurales.	Alta
Pozas, Letzel & Lindner (2021)	Alemania	Examinar efectos de la instrucción diferenciada	La diferenciación mejora inclusión social y	Alta

		en bienestar y rendimiento.	rendimiento académico en secundaria.	
Rytivaara et al. (2024)	Finlandia	Analizar la coenseñanza como estrategia inclusiva.	La colaboración entre docentes compensa parcialmente la falta de especialistas.	Alta
Salazar (2024)	República Dominicana	Evaluar ajustes curriculares como respuesta a la diversidad.	Los docentes adaptan contenidos, pero carecen de formación sistemática para planificaciones diferenciadas.	Media
Schwab & Arthur-Kelly (2022)	Internacional	Examinar prácticas inclusivas en aulas heterogéneas.	La inclusión mejora cuando se centra en barreras contextuales y no en diagnósticos.	Alta
Šilc, Lavri & Schmidt (2024)	Eslovenia	Analizar inclusión de estudiantes con TEA en escuelas primarias.	La sensibilización docente y los apoyos tecnológicos reducen barreras sociales y cognitivas.	Alta
Soeharto & Subasi (2024)	Indonesia	Explorar relación entre actitudes inclusivas y enseñanza de la creatividad.	Actitudes positivas hacia la inclusión fortalecen innovación y pensamiento creativo en futuros docentes.	Alta
Torres, Pinto-Álvarez & López-Cevallos (2024)	Ecuador	Examinar bienestar de niños migrantes en escuelas públicas.	La atención a la diversidad socioemocional requiere acompañamiento comunitario y apoyo psicosocial.	Alta
UNESCO (2024)	América Latina y Caribe	Evaluar desarrollo de habilidades socioemocionales en la región.	Destaca la necesidad de integrar la educación emocional en políticas inclusivas.	Alta
Venegas & Domínguez (2024)	Ecuador	Analizar atención a estudiantes con NEE en educación primaria.	Los docentes aplican estrategias diferenciadas pero sin respaldo institucional sistemático.	Media
Ainscow & Viola (2023)	Uruguay / Reino Unido	Desarrollar sistemas equitativos e inclusivos de educación.	Confirma que la inclusión sostenible depende de la coordinación entre niveles de gestión educativa.	Alta

Nota. La tabla sintetiza los veinticinco estudios incluidos en la revisión sistemática, organizados cronológicamente y temáticamente según los ejes del análisis.

l) **Discusión**

La revisión sistemática permitió contrastar los hallazgos obtenidos con la literatura especializada y evidenciar la persistencia de brechas estructurales, formativas y pedagógicas que condicionan la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado. Los resultados confirman que el principio de inclusión, aunque ampliamente reconocido en el discurso educativo, aún enfrenta tensiones entre lo normativo y lo práctico.

m) ***Barreras institucionales: entre la normativa y la realidad escolar***

Los estudios revisados coinciden en que los sistemas educativos mantienen desajustes estructurales que obstaculizan la inclusión efectiva. En el contexto ecuatoriano, la investigación de González et al. (2023) evidencian incoherencias en la articulación de políticas, infraestructura y recursos, lo que deriva en respuestas fragmentadas frente a la diversidad.

De manera similar, Maldonado-Garcés et al. (2025) demuestran que la accesibilidad física y tecnológica sigue siendo limitada en instituciones públicas, especialmente en zonas rurales, lo que condiciona la participación plena del estudiantado.

Posso-Pacheco et al. (2024) amplían este panorama al señalar que la brecha tecnológica entre regiones urbanas y rurales afecta directamente la calidad de los procesos de enseñanza inclusiva. En el plano internacional, Ainscow y Viola (2023) sostienen que la sostenibilidad de los sistemas inclusivos requiere una coherencia vertical entre políticas, cultura institucional y liderazgo pedagógico, cuando estos elementos se encuentran desarticulados, las prácticas inclusivas quedan supeditadas a la buena voluntad del profesorado.

De hecho, Deroncele-Acosta y Ellis (2024) observan que la inclusión solo se consolida cuando las escuelas desarrollan estructuras colaborativas y mecanismos de apoyo interno que compensan la falta de personal especializado. Estos hallazgos reflejan que, sin planificación sistémica, la inclusión continúa dependiendo de esfuerzos aislados, generando desigualdades internas entre instituciones educativas.

n) ***Competencias docentes y percepciones profesionales***

Las percepciones del profesorado emergen como un factor decisivo en la atención a la diversidad. Dignath et al. (2022) demuestran que las creencias y la autoeficacia inclusiva del docente son predictores directos de la aplicación de estrategias diferenciadas. En la misma línea, D'Angelo y

Singal (2024) identifican que los maestros dominicanos reconocen el valor de la diversidad, pero su respuesta pedagógica se ve limitada por la falta de formación continua y acompañamiento técnico.

En Ecuador, Venegas y Domínguez (2024) confirman esta tendencia al señalar que, aunque los docentes manifiestan disposición favorable hacia la inclusión, carecen de herramientas metodológicas y respaldo institucional. Por su parte, Ancaya et al. (2024) subrayan que la formación inicial debe basarse en la práctica reflexiva y el aprendizaje entre pares, pues la teoría aislada no genera transformación sostenida.

A nivel europeo, Soeharto y Subasi (2024) destacan que las actitudes inclusivas se fortalecen cuando los programas de formación vinculan la creatividad docente con la gestión de la diversidad. Estas evidencias coinciden con la perspectiva de Pitizaca (2022), quien, inspirándose en Gardner, sostiene que la comprensión de las inteligencias múltiples amplía la mirada del maestro hacia la pluralidad de estilos cognitivos y socioemocionales del aula.

En conjunto, los estudios indican que el docente es el agente central del cambio inclusivo, pero requiere condiciones adecuadas de acompañamiento, tiempo y capacitación contextualizada. Sin estos factores, la inclusión corre el riesgo de convertirse en un ideal retórico más que en una práctica transformadora.

o) Estrategias pedagógicas en contextos sin apoyo especializado

La dimensión pedagógica representa el espacio donde los desafíos se traducen en oportunidades de innovación. Pozas et al. (2021) demostraron que la instrucción diferenciada favorece el bienestar y la inclusión social del alumnado, al permitir múltiples vías para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Asimismo, Rytivaara et al. (2024) evidencian que la coenseñanza constituye una práctica eficaz para compensar la ausencia de especialistas, ya que promueve la corresponsabilidad y el aprendizaje mutuo entre docentes.

Arriagada y Torres (2020) reportan que las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo contribuyen a diversificar la enseñanza en aulas heterogéneas. De modo complementario, Degiovanni (2025) demuestra que, en contextos de educación remota, la flexibilidad metodológica y el uso de tecnologías accesibles resultan esenciales para garantizar equidad en el aprendizaje.

En Ecuador, Torres et al. (2024) subrayan la relevancia del acompañamiento socioemocional, en especial en escuelas con población migrante, donde la empatía y el diálogo intercultural se convierten en recursos pedagógicos inclusivos.

Estos resultados refuerzan la premisa vygotskiana planteada por Magallanes et al. (2021), según la cual el aprendizaje es esencialmente social y depende de la mediación cultural y del entorno. Desde esta perspectiva, la heterogeneidad no constituye un obstáculo, sino una oportunidad para potenciar el aprendizaje cooperativo y la autorregulación cognitiva.

p) Recomendaciones y tendencias emergentes

Las investigaciones revisadas convergen en la necesidad de rediseñar las políticas de formación y acompañamiento docente. UNESCO (2024) enfatiza la integración de competencias socioemocionales como parte del currículo inclusivo, ya que la gestión emocional es un componente esencial del clima de aula.

García et al. (2024) complementan esta visión al sugerir que la inclusión debe ser entendida como un proceso de transformación institucional que abarca liderazgo, recursos y cultura organizacional. Salazar (2024) señala que los ajustes curriculares se aplican de manera empírica y desarticulada, lo que refleja la urgencia de guías metodológicas contextualizadas.

A nivel de infraestructura, Maldonado-Garcés et al. (2025) y Posso-Pacheco et al. (2024) coinciden en que la inversión pública debe priorizar la accesibilidad física y tecnológica como condición para garantizar la equidad educativa.

En este sentido, la inclusión educativa no se reduce a atender la diversidad cognitiva, sino que exige políticas integrales que aborden simultáneamente la dimensión socioemocional, material y formativa del proceso educativo. La evidencia demuestra que los sistemas más exitosos son aquellos que institucionalizan la diversidad como un valor pedagógico y no como una excepción que requiere compensación.

q) Síntesis interpretativa

El contraste entre los resultados esperados y los no esperados revela una tensión estructural persistente: mientras la teoría promueve la equidad y la diversidad como pilares del aprendizaje, la práctica cotidiana continúa marcada por limitaciones institucionales y desigualdades territoriales. Sin embargo, el estudio también muestra un horizonte de posibilidades: la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, la adopción del enfoque DUA, la integración de

metodologías activas y el liderazgo distribuido emergen como caminos viables para atender la diversidad sin depender exclusivamente de apoyos externos.

r) Conclusiones

La principal limitación para garantizar una educación verdaderamente inclusiva reside en la falta de coherencia entre las políticas, los recursos y la práctica pedagógica, en el caso ecuatoriano, persisten debilidades estructurales, como la insuficiente infraestructura, la escasez de equipamiento tecnológico y la ausencia de personal de apoyo especializado. Estos factores dificultan la implementación de adaptaciones curriculares, la accesibilidad física y la atención diferenciada.

Se observó que los docentes con experiencias de aprendizaje colaborativo o participación en comunidades profesionales presentan mayor disposición a aplicar prácticas inclusivas y autoconfianza en su desempeño. Por ello, se recomienda fortalecer los programas de desarrollo profesional mediante estrategias basadas en la práctica reflexiva, la mentoría entre pares y la actualización constante en enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la enseñanza diferenciada.

La enseñanza diferenciada y la coenseñanza, constituyen alternativas eficaces para responder a la heterogeneidad del aula cuando no existen apoyos especializados, estas estrategias favorecen la interacción entre estudiantes, el trabajo por niveles de logro y la valoración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

Se establece que la atención a la diversidad debe abordarse desde un enfoque integral que combine la formación docente, la mejora de la infraestructura educativa y la inclusión de políticas intersectoriales que garanticen equidad y sostenibilidad. Se requiere, además, institucionalizar prácticas de acompañamiento docente, reducir la ratio de estudiantes por aula y fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. La inclusión, más que un objetivo a alcanzar, debe consolidarse como una cultura escolar y social que reconozca la pluralidad como una fuente de riqueza educativa y humana.

Referencias

1. Ainscow, M., & Viola, M. (2023). Developing inclusive and equitable education systems: some lessons from Uruguay. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 3568–3584. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2279556>
2. Ancaya, E., Távara-Sabalú, J., & Achachagua, Y. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
3. Arriagada, D., & Torres, P. (2020). Uso de prácticas pedagógicas innovadoras y estrategias diversificadas en el aula: un asesoramiento educativo. Universidad del Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional. <http://hdl.handle.net/11447/3435>
4. D'Angelo, S., & Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Front. Educ*, 9(1). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>
5. Degiovanni, F. (2025). Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la implementación de los procesos de educación remota de emergencia. Caso de estudio : Profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, período 2020-20. Universidad Nacional de Villa María. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5411>
6. Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Educ. Sci.*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
7. Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Ewijk, R. v., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educ Psychol Rev*, 34(1), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
8. García, R., Flores, L., & Large, K. (2024). Inclusión y atención a la diversidad. Retos y perspectiva desde un protagonista. *Revista GESTO-Debate*, 24(1). <https://doi.org/10.55028/gd.v8i01.20339>
9. González, J., Castillo, D., & Creamer, M. (2023). Misalignments and incoherencies within Ecuador's education system. <https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023->

- 03/Misalignments_and_Incoherencies_within_Ecuador%E2%80%99s_Education_System.pdf?utm_source
10. Higgins, T., Chandler, C., Page, L., & VA, W. (2024). Manual Cochrane para Revisiones Sistemáticas de Intervenciones. Cochrane. www.cochrane.org/handbook
 11. Magallanes, Y., Gallegos, W., Donayre, J., & Maldonado, H. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de lev vygotsky. Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales, 51(1), 25-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
 12. Maldonado-Garcés, V., Sánchez-García, J. C., Hernández-Sánchez, B., & Acosta, P. (2025). Accesibilidad física en la educación superior: evaluación de un campus universitario en Ecuador para la inclusión sostenible. Sostenibilidad, 17(12). <https://doi.org/10.3390/su17125652>
 13. Pérez, D., Carrión, J., & Ortiz, L. (2024). Análisis de la respuesta educativa, social y laboral hacia las personas con discapacidad en la provincia de Almería. Universidad de Almería, 503. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/14843>
 14. Pitizaca, F. (2022). Las malas relaciones personales y la agresividad dentro del aula en la etapa de la adolescencia solucionadas desde la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(5), 1490-1502. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3168
 15. Posso-Pacheco, R., Gómez-Rodríguez, V., Delgado-Álvarez, N., Caicedo-Quiroz, R., & Maqueira-Caraballo, G. (2024). Comparative analysis of infrastructure and resources for inclusive education: Ecuador and international perspectives. Quarterly, 8(10). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
 16. Pozas, M., Letzel, V., & Lindner, K.-T. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. Frontiers in Education, 6(72). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
 17. Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., & Pesonen, H. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic Review. Education Sciences, 14(1). <https://doi.org/10.3390/educsci14010113>

18. Salazar, M. (2024). Los ajustes curriculares como medida de atención a la diversidad : una aproximación desde la perspectiva de los docentes. Universidad Abierta para Adultos. <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2706>
19. Schwab, S., & Arthur-Kellyb, M. (2022). Special issue: inclusive teaching practices in heterogeneous classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2115-2118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862401>
20. Šilc, M., Lavri, M., & Schmidt, M. (2024). El impacto de la inclusión en las escuelas primarias en la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista. *Universidad de Maribor, Maribor, Eslovenia*, 15(1). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1423206>
21. Soeharto, S., & Subasi, S. (2024). Asociaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva y la enseñanza de la creatividad para futuros docentes indonesios. *Habilidades de Pensamiento y Creatividad*, 51(1). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101469>
22. Torres, I., Pinto-Álvarez, M., & López-Cevallos, D. F. (2024). Protegiendo el bienestar de los niños migrantes en las escuelas públicas de Ecuador. *J Migr Salud*, 18(10). <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2024.100247>
23. UNESCO. (2024). La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en las aulas de América Latina y el Caribe. https://www.unesco.org/en/articles/unesco-publishes-report-socio-emotional-skills-classrooms-across-latin-america-and-caribbean?utm_source=chatgpt.com
24. Venegas, L., & Dominguez, P. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 4(2). www.revistainvecom.org.