

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i3.2556>

Impacto del Apoyo Pedagógico en la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Educación General Básica

Impact of pedagogical support on the educational inclusion of students with special educational needs in basic general education

Mayra Leonela Calle Lliguicota

<https://orcid.org/0009-0006-6033-1452>

mcallel2@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro

Cuenca – Ecuador

Ruth María León Vélez

rleonv5@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1393-6660>

Universidad Estatal de Milagro

Guayaquil – Ecuador

Diana Flor García Calle

dgarcia@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-1956-6530>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

Andrea Ximena Duarte Cango

<https://orcid.org/0009-0005-6707-5570>

aduartec3@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro

Loja – Ecuador

Daira Marizol Carvajal Morales

dcarvajal@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4312-9440>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

Artículo recibido: 10 julio 2026- Aceptado para publicación: 16 agosto 2026

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

La inclusión educativa requiere intervenciones pedagógicas que respondan a necesidades académicas, sociales y emocionales de estudiantes con necesidades educativas especiales. El estudio analizó las diferencias observadas en indicadores de inclusión educativa después de una intervención de apoyo pedagógico desarrollada en Educación General Básica. Se aplicó un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-comparativo y diseño no experimental. El diagnóstico inicial comprendió 653 registros y la evaluación final 499. La información se procesó mediante frecuencias, porcentajes y diferencias en puntos porcentuales. Los resultados mostraron

variaciones favorables en los ocho indicadores comparables. Los mayores incrementos correspondieron al bienestar durante el aprendizaje, con 19,5 puntos porcentuales; la participación escolar, con 15,9; la disponibilidad de materiales, con 15,3; y el gusto por asistir a la escuela, con 12,9. También mejoraron el apoyo percibido, la interacción entre compañeros y la comunicación familiar. Se concluyó que el acompañamiento coincidió con condiciones educativas más favorables. Sin embargo, la pérdida del 23,58 % de los registros, la ausencia de emparejamiento individual y de un grupo de comparación impidieron atribuir causalmente los cambios a la intervención.

Palabras clave: apoyo pedagógico, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, participación escolar, Educación General Básica

ABSTRACT

Inclusive education requires pedagogical interventions that address the academic, social, and emotional needs of students with special educational needs. This study analyzed differences observed in educational inclusion indicators following a pedagogical support intervention implemented in General Basic Education. A quantitative approach with a descriptive-comparative scope and nonexperimental design was adopted. The initial assessment included 653 records, while the final evaluation comprised 499. Data were processed using frequencies, percentages, and percentage-point differences. The findings showed favorable variations across the eight comparable indicators. The largest increases involved well-being during learning, at 19.5 percentage points; school participation, at 15.9; availability of learning materials, at 15.3; and enjoyment of attending school, at 12.9. Perceived support, peer interaction, and family–teacher communication also improved. It was concluded that pedagogical support coincided with more favorable educational conditions. However, the loss of 23.58% of the records, the absence of individual matching, and the lack of a comparison group prevented causal attribution of the observed changes to the intervention and require particularly cautious interpretation of the findings within their specific methodological and institutional context.

Keywords: pedagogical support, inclusive education, special educational needs, school participation, General Basic Education

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye un desafío prioritario para los sistemas educativos contemporáneos, debido a que exige garantizar no solo el acceso de todos los estudiantes a las instituciones, sino también condiciones equitativas para su aprendizaje, participación, permanencia y desarrollo integral. Su puesta en práctica supone reconocer que la diversidad forma parte de la realidad escolar y que las dificultades educativas no dependen exclusivamente de las características individuales del estudiante, sino también de las barreras presentes en el currículo, las metodologías, los recursos, las formas de evaluación y las interacciones que se producen dentro del entorno educativo. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en la Educación General Básica (EGB), etapa en la que se consolidan conocimientos, habilidades sociales y competencias emocionales que influyen en la continuidad de la trayectoria educativa.

La atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) requiere prácticas pedagógicas flexibles, accesibles y sensibles a sus capacidades, ritmos y formas de aprendizaje. Rentería Zambrano et al. (2025), mediante una revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2020 y 2025, identificaron el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y la colaboración entre docentes y especialistas como estrategias favorables para el desempeño académico y socioemocional de estos estudiantes. Sin embargo, también reconocieron dificultades relacionadas con la insuficiente formación docente, la escasez de recursos didácticos específicos y la persistencia de barreras institucionales. Estos hallazgos muestran que la inclusión no se alcanza únicamente mediante la incorporación de estudiantes con NEE en aulas regulares, sino que demanda la transformación de las condiciones pedagógicas que limitan su aprendizaje y participación.

El apoyo pedagógico representa una alternativa para responder a esta necesidad, puesto que comprende el acompañamiento durante el aprendizaje, la adaptación de las estrategias metodológicas, la utilización de recursos diversificados y la creación de oportunidades de participación. Pesántez y Zambrano (2026) encontraron que las estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas en Educación General Básica pueden favorecer la comprensión de contenidos, la confianza, el bienestar socioemocional y la participación de estudiantes con NEE. De manera complementaria, Woodcock et al. (2023) identificaron que la autoeficacia docente influye en la disposición del profesorado para probar nuevas estrategias, reconocer dificultades en su práctica y efectuar ajustes orientados a la diversidad. Esto indica que la efectividad del acompañamiento no depende únicamente de la disponibilidad de técnicas o materiales, sino también de la capacidad de quienes intervienen para seleccionar, adaptar y aplicar los apoyos de acuerdo con las necesidades observadas.

Los recursos didácticos y tecnológicos también pueden contribuir a la construcción de experiencias educativas accesibles. Navas-Bonilla et al. (2025), a partir de una revisión

sistemática de 159 estudios, determinaron que las aplicaciones interactivas, los dispositivos móviles y otras tecnologías educativas pueden facilitar la personalización de la enseñanza, la colaboración y la reducción de determinadas barreras de acceso y participación. No obstante, su incorporación no produce resultados inclusivos de forma automática, debido a que requiere planificación, accesibilidad y correspondencia con las características de los estudiantes. Por consiguiente, los dibujos, juegos, láminas, videos, actividades prácticas y herramientas digitales adquieren valor pedagógico cuando forman parte de una intervención estructurada y no cuando se utilizan como elementos aislados.

En el contexto latinoamericano persisten dificultades para trasladar los principios de la educación inclusiva a las prácticas cotidianas de enseñanza. Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas (2024) identifican limitaciones relacionadas con los recursos disponibles, la preparación docente y las condiciones de infraestructura, mientras que Rojas Montoya et al. (2024) señalan que la atención de estudiantes con NEE demanda formación profesional, estrategias metodológicas diferenciadas y entornos adaptados. Gordillo Bernal y Prado (2024) destacan, a su vez, que la formación docente resulta indispensable para desarrollar adaptaciones curriculares y generar ambientes de aprendizaje equitativos. Esta problemática también se observa en otros sistemas educativos. Beamish et al. (2024), mediante un estudio comparativo desarrollado en siete jurisdicciones de Asia y el Pacífico, reconocieron como obstáculos comunes la insuficiente formación inicial y continua del profesorado, la falta de recursos y apoyos, la aplicación inconsistente de las políticas, la limitada colaboración institucional y la escasez de investigaciones locales que orienten la toma de decisiones. Aunque los contextos analizados son diferentes, estos hallazgos revelan una dificultad compartida: la distancia entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su ejecución efectiva dentro del aula.

En Ecuador, las investigaciones realizadas sobre esta problemática también señalan la necesidad de fortalecer las respuestas educativas dirigidas a la diversidad. Oviedo y Vargas (2025) sostienen que las metodologías activas, los materiales accesibles y la formación continua pueden favorecer la participación y el aprendizaje significativo, especialmente cuando existe articulación entre docentes, familias y comunidad educativa. Cepeda (2024) encontró que las estrategias inclusivas pueden contribuir al desarrollo de habilidades sociales, al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y a una mayor participación dentro del entorno escolar. Estos aportes permiten comprender que las NEE no deben abordarse únicamente desde el rendimiento académico, pues también involucran aspectos relacionados con la motivación, el bienestar, la comunicación, la interacción social y la percepción de apoyo experimentada por el estudiante.

La formación inicial docente puede vincularse con esta necesidad mediante proyectos universitarios que permitan intervenir en contextos educativos reales. Kimhi y Bar Nir (2025) determinaron que la preparación para la inclusión requiere integrar conocimientos teóricos, experiencias prácticas en aulas diversas, principios del DUA, mentoría y desarrollo profesional

continuo. En la misma línea, Resch y Schritteser (2023) sostienen que el aprendizaje-servicio contribuye a reducir la distancia entre teoría y práctica, debido a que permite a los futuros docentes atender necesidades comunitarias, reflexionar sobre su experiencia y desarrollar competencias para trabajar con grupos heterogéneos. No obstante, la evidencia disponible se ha concentrado principalmente en analizar estrategias, percepciones docentes y condiciones institucionales, mientras que todavía se requiere examinar los resultados de intervenciones de vinculación universitaria desde la experiencia de los estudiantes con NEE que reciben el acompañamiento.

Esta necesidad se identificó en el proyecto de vinculación “Educación inclusiva en acción: apoyo pedagógico a estudiantes con NEE en los subniveles de EGB, en el entorno de la carrera de Educación Básica en línea”. El diagnóstico inicial reunió información de 653 beneficiarios y evidenció necesidades asociadas y no asociadas a la discapacidad, entre ellas discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dislexia, discalculia, dificultades de lectoescritura, problemas de atención y concentración, alteraciones del lenguaje y bajo rendimiento académico. También se reconocieron necesidades vinculadas con la motivación hacia la escuela, el bienestar durante el aprendizaje, el acceso a materiales didácticos, la interacción con los compañeros y las oportunidades de participación. Frente a esta realidad, estudiantes universitarios desarrollaron actividades de acompañamiento pedagógico orientadas a proporcionar explicaciones adaptadas, recursos diversificados, apoyo individual y experiencias de aprendizaje más participativas. La evaluación final reunió 499 registros, lo cual permitió examinar descriptivamente las tendencias observadas después de la intervención, aunque la diferencia respecto de los registros iniciales exige interpretar los resultados con cautela y sin establecer relaciones causales que el diseño no permite demostrar.

La revisión de los antecedentes muestra que las estrategias inclusivas pueden favorecer el aprendizaje y la participación de estudiantes con NEE; sin embargo, aún es limitada la evidencia derivada de proyectos de vinculación que articulen la formación inicial docente con intervenciones de apoyo pedagógico y que examinen sus resultados desde distintas dimensiones de la inclusión educativa. El estudio de esta experiencia puede aportar información contextualizada sobre la disposición hacia la escuela, el bienestar durante el aprendizaje, el acompañamiento recibido, el acceso a materiales, la interacción social y la participación, además de permitir la identificación de aspectos que requieren fortalecimiento en futuras intervenciones. En correspondencia con este vacío, el objetivo del estudio es analizar las diferencias observadas en los indicadores de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación General Básica después de una intervención de apoyo pedagógico, mediante la comparación descriptiva del diagnóstico inicial y la evaluación final.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, un alcance descriptivo-comparativo y un diseño no experimental. Los estudios descriptivos permiten caracterizar la distribución y el comportamiento de determinadas variables sin pretender demostrar relaciones causales (Aggarwal & Ranganathan, 2019; Siedlecki, 2020). En correspondencia con este planteamiento, se analizaron los indicadores de inclusión educativa registrados antes y después de una intervención de apoyo pedagógico dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales de diferentes subniveles de Educación General Básica. Las variables no fueron manipuladas en condiciones controladas y tampoco se conformó un grupo de comparación. Por consiguiente, las diferencias identificadas se interpretaron como variaciones descriptivas observadas temporalmente después del acompañamiento y no como efectos atribuibles exclusivamente a la intervención.

El estudio se efectuó en el contexto del proyecto de vinculación denominado “Educación inclusiva en acción: apoyo pedagógico a estudiantes con NEE en los subniveles de EGB, en el entorno de la carrera de Educación Básica en línea”. La población estuvo constituida por los estudiantes que participaron como beneficiarios de esta iniciativa. Durante el diagnóstico inicial se recopilaron 653 registros correspondientes a estudiantes con necesidades educativas asociadas y no asociadas a la discapacidad. Entre las condiciones reportadas se encontraron discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dislexia, discalculia, dificultades de lectoescritura, problemas de atención y concentración, alteraciones del lenguaje y bajo rendimiento académico. Se utilizó un muestreo no probabilístico por disponibilidad, debido a que se incluyeron los beneficiarios incorporados al proyecto que contaban con la autorización correspondiente y con la información requerida para participar.

Al finalizar el acompañamiento se obtuvieron 499 registros de evaluación final. La diferencia de 154 casos respecto de la medición inicial se produjo porque algunas intervenciones no culminaron o no contaron con el formulario final completo. Esta pérdida representó el 23,58 % de los registros iniciales y se consideró una limitación importante para la comparación. La pérdida de participantes o registros puede introducir sesgos cuando no ocurre de manera aleatoria, por lo que su magnitud y sus posibles implicaciones deben exponerse con transparencia (Kristman et al., 2004). En consecuencia, el análisis se realizó con la información disponible en cada momento y no se asumió que las diferencias porcentuales representaran cambios individuales de todos los beneficiarios. Tampoco se consideraron ambas bases como muestras plenamente equivalentes.

La encuesta fue la técnica utilizada para recopilar la información y se aplicó un cuestionario estructurado a los beneficiarios. Cuando las características o necesidades del estudiante lo requirieron, la aplicación contó con el acompañamiento de la persona responsable de la

intervención. El empleo de cuestionarios en investigaciones educativas requiere que las preguntas se relacionen directamente con los objetivos del estudio, utilicen un lenguaje comprensible y produzcan respuestas susceptibles de organización y análisis sistemático (Artino et al., 2014). Asimismo, la calidad de una encuesta depende de la claridad del instrumento, la pertinencia de sus categorías y la descripción transparente de los procedimientos de aplicación y procesamiento (Kelley et al., 2003). El cuestionario permitió recopilar información sobre las necesidades educativas y examinar indicadores vinculados con la disposición hacia la escuela, el bienestar durante el aprendizaje, el apoyo recibido ante las dificultades de comprensión, la disponibilidad de recursos didácticos, la interacción con los compañeros y las oportunidades de participación en las actividades escolares.

El diagnóstico inicial estuvo compuesto por preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas permitieron organizar las respuestas en categorías cuantificables, mientras que las abiertas facilitaron la identificación de las necesidades, preferencias y expectativas expresadas por los participantes. La integración de ambos tipos de preguntas permite obtener información estructurada y, al mismo tiempo, recoger aspectos que podrían no estar previstos en las categorías establecidas por el investigador (Ponto, 2015). A partir de estas respuestas se reconocieron solicitudes relacionadas con la incorporación de juegos, dibujos, láminas, videos, explicaciones pausadas, actividades dinámicas, acompañamiento personalizado y mayores oportunidades de interacción. La evaluación final retomó las dimensiones centrales exploradas inicialmente e incorporó preguntas destinadas a conocer la percepción de los beneficiarios sobre el apoyo recibido y su contribución al aprendizaje. Debido a que los instrumentos utilizados en ambos momentos no fueron idénticos en todos sus componentes, la comparación se limitó a los indicadores que conservaron correspondencia conceptual y categorías de respuesta equivalentes. Esta decisión permitió mantener la coherencia entre los constructos examinados, los ítems y las opciones de respuesta, condición necesaria para interpretar adecuadamente las diferencias entre mediciones (Boateng et al., 2018). Las preguntas exclusivas de una de las mediciones fueron analizadas de manera independiente.

El procedimiento se desarrolló en tres momentos. En el primero se aplicó el diagnóstico inicial con la finalidad de identificar las características de los beneficiarios, sus dificultades académicas y las necesidades relacionadas con el apoyo, los recursos, el bienestar, la interacción y la participación. La información obtenida se utilizó para orientar la planificación del acompañamiento pedagógico. La evaluación de intervenciones educativas requiere considerar las necesidades de la población, las condiciones del contexto y los mecanismos mediante los cuales se espera producir cambios, debido a que estos componentes pueden influir en su implementación y en sus resultados (Skivington et al., 2021). En el segundo momento, los estudiantes universitarios responsables diseñaron y ejecutaron actividades adaptadas a las necesidades detectadas. Estas acciones incluyeron explicaciones individualizadas, ejercicios prácticos, juegos

educativos, materiales visuales, videos, recursos impresos y otras estrategias destinadas a facilitar la comprensión y favorecer una participación más activa. La descripción precisa de los responsables, materiales, procedimientos, modalidades de aplicación y adaptaciones realizadas permite comprender la intervención y facilita su reproducción en otros contextos educativos (Hoffmann et al., 2014). En el tercer momento se aplicó la evaluación final a los beneficiarios cuyas intervenciones culminaron y contaban con la información requerida. Posteriormente, los registros fueron revisados, depurados, codificados y organizados en una base de datos para su procesamiento. Esta secuencia permitió documentar la implementación y examinar las condiciones en las que se desarrolló el acompañamiento, aspectos necesarios para interpretar los resultados de intervenciones conformadas por diferentes actividades y actores (Moore et al., 2015).

El análisis cuantitativo se realizó mediante procedimientos de estadística descriptiva. En las variables categóricas se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes, y los resultados se organizaron según las dimensiones contempladas en los instrumentos. La selección de las medidas estadísticas debe guardar correspondencia con el diseño del estudio, el tipo de variable y la relación existente entre las observaciones analizadas (Nayak & Hazra, 2011). La información del diagnóstico inicial y de la evaluación final se presentó mediante tablas y figuras para facilitar la comparación de las distribuciones porcentuales e identificar tendencias favorables, desfavorables o estables. La presentación ordenada de frecuencias, porcentajes, tablas y representaciones gráficas permite resumir las características de los datos y favorece una interpretación transparente de los resultados (Spriestersbach et al., 2009). La magnitud de las variaciones se calculó mediante la diferencia en puntos porcentuales entre el porcentaje registrado en la evaluación final y el obtenido en el diagnóstico inicial. Un valor positivo representó un incremento en la categoría examinada, mientras que un valor negativo indicó una disminución. La interpretación de cada variación se efectuó de acuerdo con el sentido favorable o desfavorable del indicador, sin considerar las diferencias observadas como evidencia de una relación causal.

Las respuestas abiertas fueron examinadas mediante un análisis de contenido descriptivo. Este procedimiento comprendió la lectura de las expresiones de los participantes, la identificación de unidades de significado, la agrupación de respuestas semejantes y la conformación de categorías interpretativas. La sistematicidad en la codificación y la descripción explícita del proceso de categorización contribuyen a fortalecer la credibilidad y la consistencia del análisis de contenido cualitativo (Elo et al., 2014). Las categorías establecidas se relacionaron con los recursos didácticos, las características de las explicaciones, el acompañamiento personalizado, las actividades dinámicas, la interacción social y la participación. La información cualitativa se utilizó para complementar los resultados cuantitativos y contextualizar las necesidades manifestadas por los beneficiarios.

No se aplicaron pruebas dirigidas a establecer efectos causales debido a la ausencia de un grupo de control, la diferencia entre el número de registros iniciales y finales, la falta de correspondencia individual comprobada entre todas las observaciones y las diferencias existentes entre algunos componentes de los instrumentos. En consecuencia, los resultados se interpretaron como tendencias descriptivas asociadas temporalmente con el acompañamiento pedagógico. Esta delimitación responde a la necesidad de informar de manera transparente el diseño, los participantes, los datos faltantes, los procedimientos analíticos y las limitaciones de los estudios observacionales (von Elm et al., 2007). La información fue utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos. Además, se protegió la identidad de los beneficiarios, se excluyeron los datos que permitieran su identificación directa y los resultados se presentaron de forma agregada, respetando la confidencialidad, la dignidad y las características particulares de los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis se efectuó a partir de 653 registros correspondientes al diagnóstico inicial y 499 registros obtenidos en la evaluación final. Esta diferencia representó una pérdida de 154 registros, equivalente al 23,58 % de los casos iniciales. Debido a que no se comprobó la correspondencia individual entre ambas mediciones, la comparación se realizó mediante porcentajes agregados y variaciones expresadas en puntos porcentuales. En consecuencia, los resultados muestran diferencias entre las distribuciones de los dos momentos evaluados, pero no permiten afirmar que cada beneficiario experimentó el cambio señalado. Esta precaución es necesaria porque la pérdida de observaciones puede introducir sesgos cuando los registros faltantes presentan características diferentes de aquellos incluidos en la evaluación final (Kristman et al., 2004).

Tabla 1

Comparación descriptiva de los indicadores de inclusión educativa antes y después de la intervención

Indicador	Diagnóstico inicial (%)	Evaluación final (%)	Variación (pp)
Le gusta mucho asistir a la escuela	53,2	66,1	+12,9
Siempre se siente bien al aprender contenidos nuevos	47,0	66,5	+19,5
Siempre recibe ayuda cuando no comprende	56,2	67,7	+11,5
Dispone de muchos materiales para aprender	29,4	44,7	+15,3
Sus compañeros siempre juegan o trabajan con él o ella	40,3	51,1	+10,8
Le gustaría mucho disponer de más juegos y materiales	80,9	88,8	+7,9
Existe comunicación frecuente entre la familia y los docentes	71,9	75,8	+3,9
Participa en todas las actividades como los demás compañeros	26,8	42,7	+15,9

Nota. Diagnóstico inicial: $n = 653$. Evaluación final: $n = 499$. pp = puntos porcentuales. Las variaciones representan diferencias entre proporciones agregadas y no cambios individuales emparejados. Fuente: elaboración propia a partir de los registros del proyecto (2026).

Como se muestra en la Tabla 1, los porcentajes de la evaluación final fueron superiores a los obtenidos en el diagnóstico inicial en los ocho indicadores examinados. Las diferencias más

amplias se registraron en el bienestar durante el aprendizaje (+19,5 pp), la participación en todas las actividades escolares (+15,9 pp), la disponibilidad de materiales (+15,3 pp) y el gusto por asistir a la escuela (+12,9 pp). También se observaron variaciones positivas en el apoyo recibido, la interacción con los compañeros y la comunicación entre la familia y los docentes. Sin embargo, el indicador relacionado con el interés por disponer de más juegos y materiales requiere una interpretación diferente, porque su incremento expresa una preferencia o demanda y no necesariamente una mejora de las condiciones inclusivas.

La disposición favorable hacia la escuela pasó del 53,2 % en el diagnóstico inicial al 66,1 % en la evaluación final, lo que representa una diferencia de 12,9 puntos porcentuales. Este resultado evidencia que, en la medición posterior, una mayor proporción de beneficiarios manifestó agrado por asistir a la institución educativa. La relevancia del indicador radica en que la inclusión no se reduce al acceso físico al sistema escolar, sino que también comprende la motivación, el sentido de pertenencia y la percepción de la escuela como un entorno favorable para aprender y relacionarse. La tendencia coincide con Pesántez Cedillo y Zambrano Santos (2026), quienes sostienen que las estrategias pedagógicas inclusivas pueden fortalecer la confianza, el bienestar socioemocional y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El bienestar durante el aprendizaje presentó la variación más amplia. El porcentaje de estudiantes que señaló sentirse siempre bien al aprender contenidos nuevos aumentó del 47,0 % al 66,5 %, equivalente a 19,5 puntos porcentuales. Esta diferencia muestra una percepción más favorable de la experiencia de aprendizaje en la evaluación final. Las explicaciones individualizadas, los materiales visuales, los juegos educativos y el acompañamiento pedagógico pudieron contribuir a reducir la frustración asociada con las dificultades académicas. No obstante, esta explicación constituye una inferencia plausible y no una relación causal comprobada. El resultado mantiene correspondencia con Rentería Zambrano et al. (2025), quienes identificaron beneficios académicos y socioemocionales asociados con el Diseño Universal para el Aprendizaje, la tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

La percepción de apoyo ante las dificultades de comprensión pasó del 56,2 % al 67,7 %, con una diferencia de 11,5 puntos porcentuales. En la evaluación final, aproximadamente dos de cada tres beneficiarios indicaron que siempre recibían ayuda cuando no comprendían los contenidos. La variación resulta relevante porque el acompañamiento oportuno puede evitar que una dificultad inicial se transforme en una barrera persistente para el aprendizaje. Sin embargo, el 32,3 % restante no se ubicó en la categoría de mayor frecuencia, lo cual evidencia que el apoyo todavía no alcanzaba de forma constante a todos los participantes. Las respuestas abiertas reforzaron esta interpretación, puesto que continuaron apareciendo solicitudes de explicaciones adicionales, repetición de contenidos, paciencia y atención personalizada. Este hallazgo

concuerta con Gordillo Bernal y Prado (2024), quienes destacan que la preparación docente y las adaptaciones pedagógicas constituyen elementos fundamentales para atender la diversidad.

La disponibilidad de materiales presentó un incremento de 15,3 puntos porcentuales, al pasar del 29,4 % al 44,7 %. Aunque esta diferencia fue una de las más amplias, el porcentaje final permaneció por debajo del 50 %. En consecuencia, el resultado muestra simultáneamente una tendencia favorable y una limitación persistente: una mayor proporción de estudiantes reconoció disponer de recursos para aprender, pero más de la mitad no manifestó contar con muchos materiales. Las solicitudes de pictogramas, láminas, juegos, videos, tabletas y materiales concretos respaldaron esta interpretación. El hallazgo coincide con Oviedo Ortiz y Vargas Veliz (2025), quienes reconocen que los recursos accesibles y las metodologías activas pueden favorecer la participación y el aprendizaje significativo. No obstante, la mera presencia de materiales no garantiza inclusión; su efectividad depende de la accesibilidad, la finalidad pedagógica y la correspondencia con las necesidades de cada estudiante.

La interacción con los compañeros aumentó del 40,3 % al 51,1 %, equivalente a una diferencia de 10,8 puntos porcentuales. La evaluación final mostró que aproximadamente la mitad de los beneficiarios consideraba que sus compañeros siempre jugaban o trabajaban con ellos. Aunque la distribución resultó más favorable que en el diagnóstico inicial, el 48,9 % no seleccionó la categoría de mayor frecuencia. Esto indica que la inclusión entre pares continuó siendo un aspecto pendiente. Las respuestas abiertas incluyeron solicitudes relacionadas con el trato igualitario, la participación en juegos, la prevención de burlas y la incorporación en actividades grupales. Por tanto, las acciones inclusivas no deberían concentrarse únicamente en el estudiante con NEE, sino también en la convivencia, las actitudes del grupo y la construcción de relaciones de colaboración. Cepeda Moreira (2024) señala que las estrategias inclusivas pueden fortalecer las habilidades sociales y las relaciones interpersonales, aunque tales resultados requieren intervenciones sostenidas en el conjunto de la comunidad escolar.

El interés por disponer de más juegos y materiales pasó del 80,9 % al 88,8 %, con una variación de 7,9 puntos porcentuales. Este indicador no puede interpretarse automáticamente como una mejora, porque una respuesta elevada puede representar tanto la valoración positiva de los recursos utilizados como la percepción de que estos continuaban siendo insuficientes. La diferencia también podría reflejar que el contacto con actividades lúdicas durante el acompañamiento incrementó el interés de los beneficiarios por mantenerlas. La evidencia disponible no permite determinar cuál de estas explicaciones tuvo mayor peso. Sin embargo, la elevada proporción final confirma la importancia que los estudiantes atribuyeron a los recursos dinámicos, especialmente para el aprendizaje de Lengua y Literatura y Matemáticas.

La comunicación frecuente entre la familia y los docentes presentó la variación más reducida, al pasar del 71,9 % al 75,8 %, lo que representa 3,9 puntos porcentuales. La magnitud limitada de la diferencia puede relacionarse con el porcentaje relativamente alto registrado desde

el diagnóstico inicial. En la evaluación final, aproximadamente tres de cada cuatro beneficiarios reconocieron una comunicación frecuente entre ambos actores. A pesar de ello, cerca de una cuarta parte no se ubicó en la categoría más favorable. Este resultado muestra la necesidad de fortalecer los mecanismos de seguimiento y coordinación, debido a que la comunicación entre familia y escuela facilita la identificación de dificultades, la continuidad de las estrategias y el acompañamiento fuera del aula. Oviedo Ortiz y Vargas Veliz (2025) también destacan que la articulación entre docentes, familias y comunidad educativa constituye una condición importante para sostener los procesos inclusivos.

La participación en todas las actividades escolares pasó del 26,8 % al 42,7 %, con una diferencia de 15,9 puntos porcentuales. Esta fue la segunda variación más amplia; sin embargo, el porcentaje final continuó por debajo del 50 %. En términos sustantivos, esto significa que el 57,3 % de los beneficiarios evaluados al finalizar la intervención no manifestó participar en todas las actividades en condiciones semejantes a sus compañeros. Por ello, aunque la distribución posterior fue más favorable, la participación plena continuó siendo una de las principales dimensiones por fortalecer. Rojas Montoya et al. (2024) sostienen que la inclusión de estudiantes con NEE requiere estrategias diferenciadas, preparación profesional y entornos adaptados. Los resultados del presente estudio respaldan esta necesidad, debido a que el acompañamiento individual puede resultar insuficiente si las actividades generales del aula no ofrecen oportunidades accesibles de participación.

Las respuestas abiertas complementaron la información cuantitativa y permitieron identificar necesidades que no podían representarse únicamente mediante porcentajes. El análisis mostró demandas relacionadas con materiales accesibles, explicaciones pausadas, acompañamiento personalizado, bienestar emocional, interacción entre compañeros, participación escolar y adecuación del entorno. La categorización se realizó a partir de la semejanza semántica de las respuestas; por tanto, la Tabla 2 presenta tendencias temáticas y no frecuencias cuantificadas. Esta delimitación resulta importante porque, sin un proceso de codificación con recuentos verificables, no corresponde afirmar que una categoría fue estadísticamente más frecuente que otra.

Tabla 2*Categorías identificadas en las respuestas abiertas de los beneficiarios*

Categoría	Necesidades identificadas	Tendencia observada en la evaluación final
Recursos didácticos	Juegos, dibujos, láminas, pictogramas, videos, tabletas y materiales concretos	Se valoraron los recursos empleados, pero persistió la solicitud de una mayor disponibilidad
Acompañamiento pedagógico	Explicaciones pausadas, repetición de contenidos, paciencia y atención personalizada	Se reconoció el apoyo recibido, aunque continuaron las solicitudes de refuerzo
Bienestar durante el aprendizaje	Motivación, seguridad, trato respetuoso y reducción de la frustración	Se identificaron expresiones favorables sobre la experiencia escolar y el aprendizaje
Interacción social	Juegos compartidos, trato igualitario, prevención de burlas e integración con los compañeros	Se observaron valoraciones positivas, pero permanecieron necesidades de inclusión entre pares
Participación escolar	Incorporación en actividades grupales y oportunidades semejantes a las de los demás estudiantes	Se reconocieron avances, aunque la participación plena continuó siendo limitada
Condiciones del entorno	Reducción del ruido, espacios tranquilos y utilización de apoyos visuales	Las adecuaciones ambientales permanecieron como necesidades específicas de determinados beneficiarios

Nota. Las categorías proceden del análisis descriptivo de las respuestas abiertas. La tabla presenta una síntesis temática y no representa frecuencias ni porcentajes. Fuente: elaboración propia a partir de los registros del proyecto (2026).

La valoración de los recursos didácticos mostró que los participantes apreciaron los juegos, materiales visuales y actividades dinámicas incorporados durante el acompañamiento. Sin embargo, la continuidad de las solicitudes demuestra que estos recursos no estuvieron disponibles con la misma intensidad para todos los beneficiarios. Esta situación puede relacionarse con diferencias en las condiciones institucionales, la disponibilidad de materiales y las características de las intervenciones ejecutadas por los estudiantes universitarios. Por ello, no sería adecuado considerar la utilización ocasional de recursos como evidencia suficiente de una transformación estructural de las prácticas educativas.

En el acompañamiento pedagógico se identificaron expresiones favorables relacionadas con la ayuda recibida, pero también solicitudes de mayor paciencia, repetición de explicaciones y atención individualizada. Esta coexistencia indica que el apoyo produjo experiencias valoradas positivamente, aunque su alcance pudo variar entre beneficiarios. La heterogeneidad de las NEE constituye un aspecto central para interpretar estos resultados, debido a que una misma estrategia no necesariamente responde con igual eficacia a dificultades de lectoescritura, discapacidad

intelectual, trastorno del espectro autista, TDAH, discalculia o alteraciones del lenguaje. Por consiguiente, las futuras intervenciones deberían establecer apoyos diferenciados y registrar con precisión las estrategias aplicadas según cada necesidad.

Las expresiones relacionadas con el bienestar mostraron una percepción más favorable de la experiencia escolar y del aprendizaje. No obstante, la información disponible corresponde a la valoración de los participantes y no a una medición clínica o psicométrica del bienestar socioemocional. Por esta razón, el resultado debe entenderse como una mejora en la percepción declarada y no como evidencia de cambios psicológicos objetivos. Esta distinción evita ampliar el alcance de los datos más allá de lo que realmente midió el cuestionario.

En cuanto a la interacción y la participación, los resultados cuantitativos y cualitativos fueron convergentes. Ambas fuentes mostraron variaciones favorables, pero también necesidades persistentes relacionadas con la inclusión en actividades grupales, el trato igualitario y la convivencia entre pares. Esta convergencia fortalece la interpretación descriptiva, aunque no elimina las limitaciones del diseño. La participación final del 42,7 % y la interacción frecuente del 51,1 % indican que las dimensiones sociales continuaron presentando barreras importantes. La intervención individual debe complementarse, por tanto, con acciones dirigidas al grupo de compañeros, los docentes, las familias y la organización escolar.

Tabla 3

Síntesis interpretativa de los principales resultados

Dimensión	Variación observada	Situación en la evaluación final	Interpretación
Bienestar durante el aprendizaje	+19,5 pp	66,5 %	Presentó la mayor diferencia favorable, aunque corresponde a una percepción declarada
Participación escolar	+15,9 pp	42,7 %	Mostró una variación amplia, pero continuó siendo una de las principales necesidades
Disponibilidad de materiales	+15,3 pp	44,7 %	Se observaron avances, aunque menos de la mitad declaró disponer de muchos recursos
Disposición hacia la escuela	+12,9 pp	66,1 %	Evidenció una percepción más favorable de la experiencia escolar
Apoyo ante dificultades	+11,5 pp	67,7 %	Aumentó el apoyo percibido, pero no alcanzó de manera constante a todos los beneficiarios
Interacción con compañeros	+10,8 pp	51,1 %	La distribución fue más favorable, aunque la inclusión entre pares permaneció limitada
Demanda de juegos y materiales	+7,9 pp	88,8 %	Expresa una demanda elevada; no constituye por sí misma un resultado favorable
Comunicación familia-docentes	+3,9 pp	75,8 %	Conservó el porcentaje final más alto, pero presentó la menor variación

Nota. La valoración de las dimensiones se basa en la magnitud de la variación y en el porcentaje registrado en la evaluación final. No se establecieron categorías estadísticas de efecto ni significación. Fuente: elaboración propia a partir de los registros del proyecto (2026).

En conjunto, los resultados evidenciaron distribuciones descriptivas más favorables después del acompañamiento pedagógico, especialmente en el bienestar durante el aprendizaje, la participación, la disponibilidad de materiales y la disposición hacia la escuela. Sin embargo, las magnitudes de las variaciones no deben confundirse con tamaños de efecto, debido a que no se realizaron mediciones emparejadas, pruebas de significación ni análisis ajustados por posibles diferencias entre los participantes de ambos momentos. Además, la ausencia de un grupo de control impide descartar explicaciones alternativas, como cambios escolares ocurridos durante el periodo, diferencias en la composición de las muestras, maduración de los participantes o mayor disposición para responder favorablemente después de recibir acompañamiento.

Los hallazgos tampoco permiten afirmar que todas las dimensiones alcanzaron niveles satisfactorios. En la evaluación final, la participación plena se situó en el 42,7 %, la disponibilidad amplia de materiales en el 44,7 % y la interacción constante con los compañeros en el 51,1 %. Estos porcentajes muestran que las barreras no desaparecieron y que los avances observados coexistieron con necesidades persistentes. En consecuencia, la intervención debe entenderse como una experiencia con resultados descriptivos alentadores, pero todavía insuficientes para demostrar una inclusión educativa consolidada.

La pérdida del 23,58 % de los registros constituye una limitación relevante, debido a que la ausencia de información puede comprometer la validez de las comparaciones cuando los participantes que no completan el seguimiento presentan características diferentes de quienes permanecen en el estudio (Fewtrell et al., 2008). Si los estudiantes que no respondieron la evaluación final tenían mayores dificultades, menor participación o intervenciones inconclusas, los porcentajes posteriores podrían ofrecer una representación más favorable que la situación real. El análisis basado únicamente en los casos completos puede producir estimaciones sesgadas cuando la ausencia de datos se relaciona con las características o los resultados de los participantes (Groenwold et al., 2012). Sin información sobre los 154 registros perdidos, no es posible establecer el mecanismo que originó su ausencia ni determinar la dirección y magnitud del posible sesgo. Aunque existen procedimientos como la imputación múltiple, su aplicación exige información suficiente y supuestos justificables acerca del comportamiento de los datos faltantes (Jakobsen et al., 2017). Por ello, futuras investigaciones deberían utilizar identificadores anónimos para emparejar las mediciones, mantener instrumentos equivalentes, documentar las razones de la pérdida de participantes e incorporar, cuando resulte viable y éticamente pertinente, un grupo de comparación.

A pesar de estas restricciones, la correspondencia entre las variaciones porcentuales y las respuestas abiertas aporta respaldo contextual a la interpretación general, aunque no elimina las limitaciones derivadas de la pérdida de registros. Los beneficiarios reconocieron mayor apoyo y bienestar, pero continuaron demandando recursos accesibles, explicaciones diferenciadas, interacción social y oportunidades de participación. En este sentido, los resultados sugieren que

la vinculación universitaria puede constituir un mecanismo pertinente para conectar la formación inicial docente con la atención de necesidades educativas reales. Carrington y Saggars (2008) identificaron que las experiencias de aprendizaje-servicio relacionadas con la educación inclusiva permiten a los docentes en formación aplicar conocimientos académicos en contextos comunitarios y reflexionar sobre los principios éticos de su práctica. De manera complementaria, Choi et al. (2023) encontraron que estas experiencias adquieren mayor valor formativo cuando los universitarios responden a necesidades reales, intervienen en la planificación, colaboran con diferentes actores y reflexionan sobre las responsabilidades asumidas. No obstante, la sostenibilidad de estas iniciativas requiere planificación institucional, seguimiento sistemático, formación especializada y coordinación entre universidad, escuela y familia.

CONCLUSIONES

Los resultados permitieron identificar diferencias favorables entre el diagnóstico inicial y la evaluación final en los indicadores de inclusión educativa examinados. Las variaciones más amplias se registraron en el bienestar durante el aprendizaje, la participación en las actividades escolares, la disponibilidad de materiales y el gusto por asistir a la escuela. También se observaron porcentajes superiores en el apoyo recibido ante las dificultades de comprensión, la interacción con los compañeros y la comunicación entre las familias y los docentes. En conjunto, estos hallazgos muestran que el acompañamiento pedagógico coincidió con una percepción más favorable de distintas dimensiones académicas, sociales y emocionales.

La experiencia evidenció que la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere acciones integrales que combinen explicaciones adaptadas, apoyo personalizado, recursos didácticos accesibles y oportunidades efectivas de interacción y participación. No obstante, los porcentajes finales muestran que todavía existen aspectos por fortalecer. La disponibilidad de materiales alcanzó el 44,7 %, la participación plena se situó en el 42,7 % y la interacción frecuente con los compañeros llegó al 51,1 %. Por tanto, aunque se reconocieron tendencias positivas, no puede afirmarse que las necesidades identificadas hayan sido atendidas en su totalidad.

Las respuestas abiertas confirmaron esta interpretación, puesto que los beneficiarios valoraron favorablemente el apoyo recibido y las actividades implementadas, pero continuaron solicitando juegos, materiales didácticos, explicaciones pausadas, mayor paciencia, acompañamiento individual e inclusión en las actividades grupales. Esto demuestra que la educación inclusiva no depende de una intervención aislada, sino de procesos continuos que involucren a docentes, estudiantes, familias, compañeros y demás integrantes de la comunidad educativa.

La diferencia entre los 653 registros iniciales y los 499 registros finales constituye una limitación metodológica relevante. La pérdida de 154 observaciones, equivalente al 23,58 % de

la evaluación inicial, pudo modificar la composición del grupo analizado al finalizar el proyecto. Además, la ausencia de un grupo de control y de una comparación individual emparejada impide atribuir causalmente las variaciones observadas a la intervención. En consecuencia, los resultados deben entenderse como tendencias descriptivas asociadas temporalmente con el acompañamiento pedagógico y no como evidencia concluyente de su efectividad.

Se concluye que los proyectos de vinculación universitaria pueden constituir espacios pertinentes para articular la formación inicial docente con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos reales. Para fortalecer futuras intervenciones se recomienda emplear instrumentos equivalentes antes y después del acompañamiento, conservar identificadores anónimos que permitan emparejar las mediciones, reducir la pérdida de participantes y realizar un seguimiento sistemático de las actividades. Asimismo, se requiere ampliar la disponibilidad de recursos accesibles, fortalecer la participación familiar y desarrollar acciones dirigidas a los grupos de pares, con el propósito de consolidar entornos educativos en los que todos los estudiantes puedan aprender, relacionarse y participar en condiciones de mayor equidad.

REFERENCIAS

- Aggarwal, R., & Ranganathan, P. (2019). Study designs: Part 2—Descriptive studies. *Perspectives in Clinical Research*, 10(1), 34–36. https://doi.org/10.4103/picr.PICR_154_18
- Artino, A. R., Jr., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J., & Gehlbach, H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical Teacher*, 36(6), 463–474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
- Beamish, W., Hay, S., & Yuen, M. (2024). Moving inclusion forward for students with special educational needs in the Asia-Pacific region. *Frontiers in Education*, 9, Article 1327516. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1327516>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, Article 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Carrington, S., & Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795–806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>
- Cepeda Moreira, A. M. (2024). *Educación inclusiva y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociales de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) del tercer año de EGB* [Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Babahoyo.
- Choi, Y., Han, J., & Kim, H. (2023). Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. *Asia Pacific Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Fewtrell, M. S., Kennedy, K., Singhal, A., Martin, R. M., Ness, A., Hadders-Algra, M., Koletzko, B., & Lucas, A. (2008). How much loss to follow-up is acceptable in long-term randomised trials and prospective studies? *Archives of Disease in Childhood*, 93(6), 458–461. <https://doi.org/10.1136/adc.2007.127316>
- Gordillo Bernal, M., & Prado Delgado, V. M. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Groenwold, R. H. H., Donders, A. R. T., Roes, K. C. B., Harrell, F. E., Jr., & Moons, K. G. M. (2012). Dealing with missing outcome data in randomized trials and observational

- studies. *American Journal of Epidemiology*, 175(3), 210–217. <https://doi.org/10.1093/aje/kwr302>
- Hoffmann, T. C., Glasziou, P. P., Boutron, I., Milne, R., Perera, R., Moher, D., Altman, D. G., Barbour, V., Macdonald, H., Johnston, M., Lamb, S. E., Dixon-Woods, M., McCulloch, P., Wyatt, J. C., Chan, A.-W., & Michie, S. (2014). Better reporting of interventions: Template for intervention description and replication (TIDieR) checklist and guide. *BMJ*, 348, Article g1687. <https://doi.org/10.1136/bmj.g1687>
- Jakobsen, J. C., Gluud, C., Wetterslev, J., & Winkel, P. (2017). When and how should multiple imputation be used for handling missing data in randomised clinical trials: A practical guide with flowcharts. *BMC Medical Research Methodology*, 17, Article 162. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0442-1>
- Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261–266. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzg031>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1510314. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Kristman, V., Manno, M., & Côté, P. (2004). Loss to follow-up in cohort studies: How much is too much? *European Journal of Epidemiology*, 19(8), 751–760. <https://doi.org/10.1023/B:EJEP.0000036568.02655.f8>
- Moore, G. F., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O’Cathain, A., Tinati, T., Wight, D., & Baird, J. (2015). Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. *BMJ*, 350, Article h1258. <https://doi.org/10.1136/bmj.h1258>
- Navas-Bonilla, C. del R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, Article 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Nayak, B. K., & Hazra, A. (2011). How to choose the right statistical test? *Indian Journal of Ophthalmology*, 59(2), 85–86. <https://doi.org/10.4103/0301-4738.77005>
- Oviedo Ortiz, K. M., & Vargas Veliz, S. R. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas en el aula: Aportes conceptuales para la atención a la diversidad en el subnivel medio de Educación Básica. *ASCE Magazine*, 4(2), 915–937. <https://doi.org/10.70577/ASCE/915.937/2025>
- Pesántez Cedillo, M. D., & Zambrano Santos, R. O. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención individualizada en Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 709–732. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22170
- Ponto, J. (2015). Understanding and evaluating survey research. *Journal of the Advanced Practitioner in Oncology*, 6(2), 168–171. <https://doi.org/10.6004/jadpro.2015.6.2.9>

- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44–63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Renteria Zambrano, M. E., Ojeda Correa, J. del C., Criollo Oña, E. del R., & Ordóñez Romero, M. R. (2025). Estrategias y métodos para atender a estudiantes con necesidades especiales en Educación Básica: Una revisión sistemática. *ASCE Magazine*, 4(2), 812–831. <https://doi.org/10.70577/ASCE/812.831/2025>
- Resch, K., & Schrittmesser, I. (2023). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rojas Montoya, A. M., Rojas, S., & Burgos, C. (2024). Necesidades educativas especiales y práctica docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 484–496. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.739>
- Siedlecki, S. L. (2020). Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist*, 34(1), 8–12. <https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000493>
- Skivington, K., Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-Malone, J., White, M., & Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex interventions: Update of Medical Research Council guidance. *BMJ*, 374, Article n2061. <https://doi.org/10.1136/bmj.n2061>
- Spiestersbach, A., Röhrig, B., du Prel, J.-B., Gerhold-Ay, A., & Blettner, M. (2009). Descriptive statistics: The specification of statistical measures and their presentation in tables and graphs. *Deutsches Ärzteblatt International*, 106(36), 578–583. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2009.0578>
- von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., & Vandenbroucke, J. P. (2007). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *PLoS Medicine*, 4(10), Article e296. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0040296>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>