Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Estrategias Inclusivas y Desarrollo Socioemocional en Estudiantes con Trastornos de Aprendizaje en Ecuador (2022-2024)

Genesis Roxana Pucuna Chango[1]
[1]*Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú*
gpucunach@ucvvirtual.edu.pe | https://orcid.org/0009-0005-0191-0385
Correspondencia: gpucunach@ucvvirtual.edu.pe

Resumen: La educación inclusiva exige conocer cómo se valoran las prácticas escolares desde la perspectiva de quienes las reciben y las aplican, en particular del estudiantado con trastornos de aprendizaje. El objetivo del estudio fue examinar las estrategias inclusivas aplicadas en instituciones educativas de Ecuador entre 2022 y 2024 y su influencia percibida en el desarrollo socioemocional del estudiantado con trastornos de aprendizaje, entre ellos el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), así como las condiciones de aplicación que describe el profesorado. El método fue deductivo en el componente cuantitativo, con enfoque mixto y diseño convergente, no experimental y descriptivo, de predominio cuantitativo en lo reportado. Se aplicó una encuesta presencial y confidencial a estudiantes o a sus representantes legales y se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, analizadas mediante codificación temática por dos investigadores. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia y de tamaño no reportado, de modo que los resultados no se generalizan. Los seis indicadores superaron el 50% de respuestas afirmativas, con valores entre 65% en las relaciones interpersonales y 76% en la adaptación de actividades. El componente cualitativo identificó la formación continua, los recursos especializados, la ejecución desigual de las políticas y la articulación con las familias y la comunidad como condiciones de aplicación. Se concluye que las estrategias se perciben de forma mayoritariamente favorable y que las dos hipótesis descriptivas, reconstruidas a partir de los planteamientos iniciales del estudio, se confirman en parte, con un nivel medio de certeza y sin que el diseño permita atribuir causalidad.

Palabras clave: educación inclusiva; trastornos de aprendizaje; desarrollo socioemocional; TDAH; Ecuador.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5802.04 - Niveles y temas de educación.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la Educación.

Inclusive Strategies and Socioemotional Development in Students With Learning Disorders in Ecuador (2022–2024)

Abstract: Inclusive education requires understanding how school practices are assessed from the perspective of those who receive and apply them, particularly students with learning disorders. The objective of the study was to examine the inclusive strategies applied in educational institutions in Ecuador between 2022 and 2024 and their perceived influence on the socioemotional development of students with learning disorders, including attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), as well as the implementation conditions described by teachers. The method was deductive in the quantitative component, with a mixed-methods approach and a convergent, nonexperimental, descriptive design, predominantly quantitative in what was reported. An in-person, confidential survey was administered to students or their legal guardians, and semistructured interviews were conducted with teachers and analyzed through thematic coding by two researchers. Sampling was nonprobability convenience sampling, with an unreported sample size, so the results are not generalizable. All six indicators exceeded 50% affirmative responses, with values ranging from 65% for interpersonal relationships to 76% for the adaptation of activities. The qualitative component identified continuing training, specialized resources, uneven policy implementation, and coordination with families and the community as implementation conditions. The study concludes that the strategies are perceived mostly favorably and that the two descriptive hypotheses, reconstructed from the study's initial propositions, are partially confirmed, with a medium level of certainty and without the design allowing causality to be attributed.

Keywords: inclusive education; learning disorders; socioemotional development; ADHD; Ecuador.
UNESCO International Classification Code: 5802.04 - Levels and topics of education.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Estratégias Inclusivas e Desenvolvimento Socioemocional em Estudantes com Transtornos de Aprendizagem no Equador (2022–2024)

Resumo: A educação inclusiva exige conhecer como as práticas escolares são avaliadas na perspectiva de quem as recebe e as aplica, em particular dos estudantes com transtornos de aprendizagem. O objetivo do estudo foi examinar as estratégias inclusivas aplicadas em instituições educacionais do Equador entre 2022 e 2024 e sua influência percebida no desenvolvimento socioemocional dos estudantes com transtornos de aprendizagem, entre eles o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), bem como as condições de aplicação descritas pelo corpo docente. O método foi dedutivo no componente quantitativo, com abordagem mista e delineamento convergente, não experimental e descritivo, de predomínio quantitativo no que foi relatado. Aplicou-se um questionário presencial e confidencial aos estudantes ou a seus responsáveis legais e realizaram-se entrevistas semiestruturadas com docentes, analisadas por meio de codificação temática por dois pesquisadores. A amostragem foi não probabilística por conveniência e de tamanho não relatado, de modo que os resultados não são generalizáveis. Os seis indicadores superaram 50% de respostas afirmativas, com valores entre 65% nas relações interpessoais e 76% na adaptação de atividades. O componente qualitativo identificou a formação continuada, os recursos especializados, a execução desigual das políticas e a articulação com as famílias e a comunidade como condições de aplicação. Conclui-se que as estratégias são percebidas de forma majoritariamente favorável e que as duas hipóteses descritivas, reconstruídas a partir das proposições iniciais do estudo, são confirmadas em parte, com nível médio de certeza e sem que o delineamento permita atribuir causalidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtornos de aprendizagem; desenvolvimento socioemocional; TDAH; Equador.
Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5802.04 - Níveis e temas da educação.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Pucuna, G. R. (2026). Estrategias Inclusivas y Desarrollo Socioemocional en Estudiantes con Trastornos de Aprendizaje en Ecuador (2022-2024). *Revista Scientific, 11*(Ed. Esp. 1), 220–237. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
17-09-2025	23-12-2025	05-02-2026

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 220-237
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

1. Introducción

La educación inclusiva ocupa un lugar central en las agendas educativas, aunque su materialización en las aulas sigue siendo un desafío. Su puesta en práctica en los centros ordinarios exige una actuación docente que aún no está consolidada (Muntaner-Guasp et al., 2022). La distancia entre lo declarado y lo realizado se advierte también en otros contextos de la región, que sirven de referente comparativo para el caso ecuatoriano: la revisión sistemática de 79 artículos sobre el caso chileno documenta una política de rendición de cuentas resistida por el discurso profesional sobre el respeto a las diferencias (Alfaro, 2022).

De acuerdo con Sandoval y Waitoller (2022), la educación inclusiva se entiende en los últimos años desde la justicia social y articula tres demandas: un reparto equitativo de la educación, el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y de capacidades, y la representación en las decisiones educativas. La participación adquiere así un papel estratégico, pues en ella confluyen las tres demandas. En el aula, las metodologías activas resultan inclusivas cuando atienden la presencia física y emocional del alumnado, su participación real en equipos cooperativos y el desarrollo de sus competencias (Muntaner-Guasp et al., 2022).

La pandemia por COVID-19 ha expuesto las desigualdades que atraviesan los sistemas educativos y ha devuelto la inclusión al centro del debate. Conforme a Azorín y Martínez (2023), el análisis de 17 guías e informes para acompañar a los centros escolares identifica, entre otras prioridades, reducir la desigualdad tecnológica, sostener la trayectoria de aprendizaje, fortalecer la preparación docente y atender el bienestar socioemocional. Esa lista de prioridades sugiere que la inclusión no se agota en el acceso al aula, sino que abarca también las condiciones emocionales y sociales en que el estudiantado aprende.

En Ecuador, la educación inclusiva se remonta a la década de 1940 y combina avances con desafíos pendientes que, a juicio de Gómez y Arroyo (2024), exigen mayor compromiso político, más inversión en recursos y mejor formación docente. Las estadísticas nacionales describen una parte de la demanda. Bajo esta óptica, Loaiza et al. (2023) advierten que, con datos oficiales entre 2011 y 2022, existe una tendencia creciente en la discapacidad intelectual, la motriz y el autismo, aunque esas categorías no coinciden con la población de este estudio, para la cual la literatura revisada no aporta cifras nacionales.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se propone como herramienta para promover la equidad, la accesibilidad y la calidad educativas. Al respecto, Navas-Franco et al. (2024), en un balance de 55 artículos sobre su aplicación en instituciones ecuatorianas, evidencian flexibilidad y efectividad, pero también brechas de investigación, en particular sobre el rendimiento académico. Queda abierta una pregunta complementaria: en qué medida las estrategias que facilitan el acceso y la participación se perciben también como favorables para el bienestar emocional y social de quienes las reciben.

Las actitudes del profesorado se reconocen como un componente determinante de la inclusión. En este punto, Culque et al. (2024), con un cuestionario de 30 ítems aplicado a 383 docentes de instituciones públicas de Educación General Básica de Ecuador, constatan actitudes negativas hacia la educación inclusiva, aunque positivas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. La actitud del docente se considera un indicador clave de la plena participación del estudiantado (Quispe et al., 2023), lo que otorga a la formación del profesorado un lugar central en las estrategias inclusivas.

En esa línea, Diaz-Asto et al. (2022), con un diseño descriptivo comparativo y de corte transversal en 181 docentes de Lima Metropolitana evaluados mediante la escala SACIE-R, hallan que solo el nivel de enseñanza presenta diferencias significativas en los puntajes totales (p = ,001). En paralelo, la formación inicial se asocia con actitudes más favorables: en 942 futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, la valoración de su

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

formación en inclusión actúa como mediadora de más de la mitad de la relación entre su compromiso académico y sus actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales (Falla et al., 2022).

En el terreno de la formación docente, Gordillo y Prado (2024), en una revisión de 43 artículos, destacan que la didáctica, la educación inclusiva y la sensibilización vinculan la formación con la práctica pedagógica. Por su parte, Serna y Serna (2024) reportan que, entre los 40 docentes y 5 directivos entrevistados en San Juan de la Maguana (República Dominicana), la mayoría de los docentes en ejercicio carece de orientación sobre educación inclusiva en su formación de grado.

Un estudio cualitativo con profesorado de primaria de Tabasco, México, refiere que el profesorado no cuenta con un conocimiento amplio para detectar las características del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y que, aunque dispone de la actitud para incluir a este alumnado, sugiere recibir capacitación (Fuentes-Alvarez & Jesús-Zequera, 2021). Este estudio y el dominicano antes citado coinciden en señalar un vacío formativo del profesorado en ejercicio, aunque proceden de contextos distintos del ecuatoriano.

A su vez, Hernández et al. (2023), con 268 docentes en formación y en ejercicio de Michoacán, México, informan que el razonamiento moral se ajusta a las normas del entorno y que, en los niveles más altos, se asocia con mayor empatía y con una disposición favorable hacia la discapacidad y la inclusión. Así, la disposición hacia el alumnado diverso guarda relación también con orientaciones morales y afectivas. Esa dimensión afectiva se aprecia también en el reconocimiento que docentes de educación general básica media hacen de la empatía y la regulación emocional (Aragundi-Valle & Game-Varas, 2023).

Dentro de la diversidad de condiciones que atiende la inclusión, las dificultades específicas del aprendizaje y el TDAH plantean demandas propias. Concretamente, Rodrigues (2022), en una revisión sobre habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, recoge que más del 10% de la población presenta alguna de ellas, y aconseja sostener la evaluación continua del alumnado e incorporar la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la formación docente. En el caso del TDAH, la revisión sistemática de 25 trabajos sobre su impacto en el aprendizaje reclama métodos de evaluación más sólidos para quienes pueden presentar dificultades de aprendizaje (Vega, 2024).

Las respuestas pedagógicas al TDAH se diversifican en intervenciones de naturaleza distinta. La revisión sistemática de seis estudios sobre mindfulness en niños y adolescentes con este diagnóstico propone formar al profesorado para aplicarlo en el aula (Secanell & Núñez, 2019), mientras que una investigación-acción en Medellín plantea evaluar el aporte de las tecnologías a la inclusión mediante talleres mediados por TIC, apoyados en los planes individuales de ajustes razonables de cuatro estudiantes con TDAH (Robles & Reyes, 2024).

Las barreras de la inclusión se documentan también en otras condiciones. En la revisión de 24 artículos sobre el alumnado con trastorno del espectro autista, la identificación de barreras clave deriva en pautas para reducir la brecha entre lo postulado y lo realizado (González et al., 2022). Asimismo, Zambrano-Cedeño et al. (2022) sostienen que la participación familiar y comunitaria fundamenta un aprendizaje basado en el respeto a las diferencias. A ello se suman las brechas digitales de las personas con discapacidad (Pérez-Valles & Reeves, 2023).

El desarrollo socioemocional es una dimensión educativa de primer orden. Las habilidades socioemocionales se asocian con el rendimiento escolar, la salud y el bienestar (Brantes & Gondim, 2025). El Método RULER, aplicado durante un año a 306 estudiantes de preparatoria en México, permite apreciar que el grupo de menor edad obtiene puntuaciones más altas en todos los componentes (Rodríguez & Castillo-Gualda, 2023). Desde la educación especial, Sotomayor y Leiva (2023) afirman que un programa de apoyo

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

socioemocional en una escuela especial de lenguaje chilena potencia las competencias docentes.

En una muestra escolar inclusiva, la autoestima y la convivencia escolar muestran una relación positiva de intensidad baja. Con base en Pimentel y Medina (2024), los datos obtenidos con 55 estudiantes de una institución inclusiva de San Borja ubican a la mayoría en niveles medios de autoestima y de convivencia, con una correlación baja entre ambas variables (*rho* = ,267; *p* = ,048). En un contexto distinto, Cerda-Etchepare et al. (2022), con estudiantes chilenos de secundaria, indican que el estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo valora peor casi todas las dimensiones de la convivencia.

Las estrategias que emplea el docente se consideran relevantes para que estas dimensiones se desarrollen. En sintonía con ello, Arbulu-Ramirez (2024) argumenta que las estrategias de inclusión contribuyen a que el estudiantado con discapacidad se relacione con asertividad en su medio y que esas competencias sociales y emocionales pueden favorecer su progreso educativo. El juego cooperativo se plantea también como recurso para formar habilidades sociales (Flores et al., 2024).

La perspectiva de los futuros profesionales completa este panorama. Entre estudiantes de Psicología de ciclos iniciales en Perú, el conocimiento sobre inclusión educativa es moderado y se reconocen sus beneficios, con la recomendación de mejorar la comprensión del tema en la formación inicial (Guerrero, 2024). Este estudio aporta un referente regional sobre la formación inicial, aunque procede de un contexto distinto del ecuatoriano. Además, por tratarse de futuros profesionales y no de quienes reciben las estrategias, su percepción complementa, pero no sustituye, la del estudiantado con trastornos de aprendizaje.

En este artículo, la expresión trastornos de aprendizaje designa, por convención y sin pretensión de establecer un diagnóstico clínico, al estudiantado con dificultades específicas del aprendizaje y con TDAH, que comparten la necesidad de ajustes y apoyos en el aula. Cuando se resume una fuente, se conserva el término que esta emplea, incluidos necesidades educativas especiales, necesidades específicas de apoyo educativo y discapacidad, que no son sinónimos de trastornos de aprendizaje. Esta convención permite examinar el conjunto sin atribuir a las fuentes un diagnóstico que no reportan.

El desarrollo socioemocional se entiende como el conjunto de habilidades y vivencias que se asocian con el aprendizaje, la salud mental y el bienestar, entre ellas la valoración de sí mismo, la seguridad, el vínculo con los pares y el trabajo en equipo, junto con la percepción del clima escolar. La revisión sistemática sobre las habilidades socioemocionales en las dificultades específicas del aprendizaje, ya referida (Rodrigues, 2022), respalda la pertinencia de examinar esta dimensión.

La efectividad de las estrategias inclusivas se vincula, según la literatura, con condiciones que exceden su mera existencia. Entre ellas figuran la formación del profesorado (Gordillo & Prado, 2024), la inversión en recursos junto con el compromiso político (Gómez & Arroyo, 2024) y el involucramiento de las familias y la comunidad (Zambrano-Cedeño et al., 2022). Estas tres condiciones se retoman en el estudio. De ahí que la sola existencia de una estrategia no permita anticipar cómo se percibe, y que las condiciones de aplicación merezcan examinarse junto con las prácticas.

Pese a este corpus, la literatura aquí revisada, de carácter narrativo, concentra su atención en las actitudes y la formación del profesorado, en las políticas y en las revisiones de estudios, y ofrece menos información sobre la manera en que el propio estudiantado con trastornos de aprendizaje y sus representantes valoran las estrategias inclusivas, y sobre cómo el profesorado describe las condiciones en que las aplica. Esta carencia puede limitar la capacidad de las instituciones para ajustar sus prácticas, pues una estrategia que cumple los criterios de acceso y participación puede no percibirse como un apoyo emocional suficiente.

La pertinencia del estudio radica en documentar

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 220-237
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

esa percepción y esas condiciones en instituciones ecuatorianas. A partir de lo anterior, la pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿cómo se perciben las estrategias inclusivas aplicadas en instituciones educativas de Ecuador y su influencia en el desarrollo socioemocional del estudiantado con trastornos de aprendizaje, y qué condiciones se identifican para su aplicación? La influencia se entiende en sentido percibido, es decir, como la valoración de los participantes sobre la contribución de las estrategias a su autoestima, sus relaciones y su ambiente escolar, sin evaluar causalidad.

Al comenzar la investigación se plantearon hipótesis que no llegaron a enunciarse de forma explícita y cuya valoración inicial las situó como confirmadas en parte. A partir de esa referencia, se reconstruyen dos hipótesis descriptivas, que no se someten a pruebas de significación: la primera sostiene que las estrategias inclusivas se perciben como favorables para el desarrollo socioemocional del estudiantado; la segunda, que esa valoración favorable depende de la formación continua del profesorado, de los recursos especializados y de la participación de las familias. Ambas se valoran con un criterio descriptivo de lectura.

Para dar respuesta a esa interrogante, el objetivo general de este estudio es examinar, desde un enfoque mixto convergente, las estrategias inclusivas aplicadas en instituciones de Ecuador entre 2022 y 2024, su influencia percibida en el desarrollo socioemocional del estudiantado con trastornos de aprendizaje y las condiciones de aplicación que describe el profesorado. Como el estudio parte de un único objetivo general, los específicos se derivaron de los indicadores y ejes reportados: describir las respuestas afirmativas sobre las estrategias; describir las referidas al desarrollo socioemocional; comparar ambos conjuntos; identificar los ejes cualitativos; e integrar ambos componentes para valorar las hipótesis.

2. Metodología

La metodología se expone en el orden en que el estudio se desarrolló y se interpretó: primero el marco metodológico y el escenario, después las variables, los instrumentos y el procedimiento, y al final el análisis, el criterio de valoración de las hipótesis, las garantías de rigor y las consideraciones éticas. Dado que la información metodológica disponible es parcial, cada apartado separa lo informado de lo que no consta, y este último no se completa con supuestos, de modo que se distinga lo observado de lo reconstruido.

2.1. Método, Enfoque y Diseño

Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el método fue deductivo en el componente cuantitativo, pues la investigación partió de planteamientos teóricos consolidados sobre la educación inclusiva y el desarrollo socioemocional, de los cuales se derivaron los indicadores que orientaron la encuesta, y se contrastó su presencia en las percepciones de los participantes. El carácter deductivo se limitó a esa derivación de indicadores, porque las hipótesis iniciales del estudio no se enunciaron. El análisis de las entrevistas siguió, en cambio, una lógica interpretativa de codificación temática. No se buscó construir teoría a partir de los datos.

En consonancia con Creswell y Creswell (2018), el enfoque fue mixto, porque se recolectaron y analizaron datos cuantitativos, mediante una encuesta, y datos cualitativos, mediante entrevistas a docentes, y ambos se integraron en la interpretación. El predominio fue cuantitativo en lo reportado: la encuesta se presentó con seis indicadores expresados como proporción de respuestas afirmativas, y el componente cualitativo, en ejes temáticos. La combinación respondió a la complejidad del fenómeno, pues la percepción de quienes reciben las estrategias requería contrastarse con las condiciones de aplicación que describe el profesorado.

Al amparo de Cohen et al. (2018), el diseño recurrió a la encuesta y a la entrevista para recoger las percepciones de distintos informantes, sin dar seguimiento a los mismos participantes. Como no

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

constan las fechas de aplicación, no se afirma un carácter transversal. El diseño fue no experimental y de alcance descriptivo, pues no se manipularon variables. Además, fue mixto convergente, ya que ambos componentes se desarrollaron con instrumentos y fuentes distintos, se analizaron por separado y se fusionaron en la fase de interpretación (Creswell & Plano, 2018), sin que conste si su aplicación fue simultánea.

Las estrategias inclusivas no fueron asignadas ni controladas, sino tomadas tal como las aplicaban las instituciones, de modo que el diseño permitió describir percepciones y condiciones, pero no establecer relaciones causales. Los tres componentes (método, enfoque y diseño) fueron coherentes con la pregunta y los objetivos: el método deductivo definió los indicadores, el enfoque mixto contrastó la percepción cuantificada con la perspectiva docente y el diseño fijó el alcance a la descripción del período 2022 a 2024, sin pruebas inferenciales.

2.2. Lugar, Población y Muestra

El estudio se desarrolló en instituciones educativas de Ecuador que atendían a estudiantes con trastornos de aprendizaje, particularmente TDAH, entre 2022 y 2024. Se incluyeron las instituciones donde se implementó al menos una estrategia inclusiva comprobable, entendida como una práctica identificable según la definición de estrategias inclusivas que se ofrece al describir las variables; no se documentó cuáles se verificaron. Se excluyeron los centros educativos sin evidencia de dichas prácticas o que no brindaron acceso para la recolección de la información.

La población de interés estuvo constituida por el estudiantado con trastornos de aprendizaje, sus representantes legales y sus docentes, en dos grupos de informantes: estudiantes o representantes, que respondieron la encuesta, y docentes, que participaron en las entrevistas. La selección se basó en un muestreo no probabilístico por conveniencia, que dio prioridad a las instituciones con disposición de participar. Dos investigadores examinaron de manera independiente cada institución para verificar el cumplimiento de los criterios definidos y, ante cualquier discrepancia, se procedió a una revisión conjunta hasta alcanzar un consenso.

No constan el tamaño de la muestra, el número de instituciones, el criterio de selección de los docentes, las fechas de aplicación, la identidad de los dos investigadores y su vínculo con la autora firmante, el número de discrepancias resueltas por consenso, la distribución de los participantes por provincia, nivel educativo o tipo de sostenimiento, ni si ambos grupos pertenecían a las mismas instituciones. De ahí que los resultados se interpretaran como proporciones de respuestas afirmativas, sin inferir frecuencias absolutas ni extrapolarlos al conjunto de estudiantes con trastornos de aprendizaje de Ecuador.

2.3. Variables e Indicadores

En este artículo, las estrategias inclusivas se entendieron como el conjunto de prácticas que las instituciones aplican para atender las necesidades de aprendizaje del alumnado, entre ellas las adaptaciones de las actividades, el apoyo emocional, los vínculos afectivos y los espacios de participación activa. El desarrollo socioemocional percibido se operacionalizó como la valoración que los participantes hacen de su autoestima, su seguridad, sus relaciones y el ambiente escolar de respeto y aceptación. El estudio no formuló definiciones propias de ambos constructos.

Las dimensiones que guiaron la recolección fueron la autoestima, la adaptación social, la seguridad, las relaciones interpersonales, el trabajo grupal y el clima escolar. La correspondencia entre estas seis dimensiones y los seis indicadores de resultados, cuyos rótulos difieren, no quedó documentada, y no se afirma que coincidan. Los indicadores se presentaron con sus rótulos originales y se trataron como unidades de análisis independientes, sin inferir equivalencias entre ellos.

Se registraron también variables de caracterización, como la edad, el sexo, el tipo de diagnóstico, la experiencia docente, el nivel educativo y

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

las características de la estrategia aplicada. Sin embargo, no consta la distribución de los participantes según estas variables ni la proporción de estudiantes con TDAH frente a otros trastornos, por lo que no se presentaron comparaciones por subgrupos. En consecuencia, estas variables quedaron como información de contexto y no formaron parte del análisis de los resultados.

2.4. Técnicas e Instrumentos

La técnica principal fue la encuesta, dirigida a estudiantes con trastornos de aprendizaje o a sus representantes legales. El cuestionario constó de diez preguntas formuladas en sentido favorable, con lo cual la respuesta afirmativa indicó una percepción favorable. Las preguntas exploraron si los docentes adaptaban las actividades a las necesidades de aprendizaje, si el estudiante se sentía aceptado y respetado por sus compañeros, si las actividades favorecían la participación de todos, si había recibido apoyo emocional o acompañamiento de los docentes o del personal de la institución y si había mejorado su confianza y seguridad.

Otras preguntas indagaron si las estrategias le habían ayudado a relacionarse mejor, si se realizaban actividades grupales que fomentaban el respeto, si los docentes se comunicaban con los representantes, si existía un ambiente de empatía y comprensión y si recomendaría la institución. No se documentaron el formato de las alternativas de respuesta ni la correspondencia entre cada pregunta y los seis indicadores. Por su formulación, las preguntas recogieron una valoración global, y el desarrollo socioemocional se examinó así en su dimensión percibida.

Los resultados se presentaron en seis indicadores, cuya agrupación en dos conjuntos se describe en el análisis de datos. Como el cuestionario constaba de diez preguntas, a lo sumo cuatro carecían de indicador homólogo, entre ellas las de comunicación con los representantes y recomendación de la institución, que el artículo trata como no reportadas. Los instrumentos se sometieron a doble revisión previa. No constan evidencias de validez, coeficientes de confiabilidad ni el tratamiento de las respuestas no afirmativas.

La técnica complementaria consistió en entrevistas semiestructuradas en profundidad a los docentes participantes, que se transcribieron y se analizaron mediante codificación temática de enfoque interpretativo, con doble codificación entre dos investigadores. Los resultados cualitativos se reportaron a nivel de ejes temáticos. No se dispuso de la guía de entrevista, del número de entrevistados, de su duración ni del criterio de cierre de la recolección.

Tampoco se dispuso de las citas textuales, las frecuencias temáticas, un índice de concordancia entre codificadores ni las matrices temáticas, los gráficos de barras, las tablas de frecuencias o las tablas de características por caso previstas en el plan de análisis. El instrumento de origen de los hallazgos cualitativos no quedó identificado, por lo que estos se atribuyeron a las entrevistas por ser el único componente que indagó las condiciones de aplicación, y los ejes se rotularon para este artículo.

2.5. Procedimiento de Recolección

La recolección de información se llevó a cabo mediante la aplicación presencial y confidencial de las encuestas y mediante entrevistas a los docentes participantes. Cada uno de los dos investigadores recopiló los datos de manera independiente y sin asistencia de herramientas automatizadas, y la aplicación se realizó en espacios privados y controlados para minimizar sesgos. Se emplearon protocolos comunes para favorecer la uniformidad en la aplicación y no se consideró necesaria una verificación posterior con los participantes, por lo que no se efectuó.

De forma complementaria, se realizó una revisión bibliográfica apoyada en plataformas académicas como Redalyc, Dialnet y Google Scholar, para fundamentar los indicadores y contrastar los resultados con estudios previos. Las búsquedas combinaron, mediante

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 220-237
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

operadores booleanos, los términos "educación inclusiva", "trastornos de aprendizaje", "TDAH", "desarrollo socioemocional" y "bienestar emocional". Esta revisión tuvo carácter narrativo, por lo que no se aplicaron procedimientos propios de las revisiones sistemáticas ni criterios formales de inclusión.

2.6. Análisis de Datos

El análisis fue descriptivo. Para cada indicador se calculó el porcentaje de respuestas afirmativas y los resultados se presentaron en tablas, con las respuestas de estudiantes y de representantes integradas sin distinguir al informante. Los datos faltantes, ambiguos o incompletos se trataron como no aplicables o se excluyeron del análisis cuantitativo, y no se aplicaron técnicas estadísticas inferenciales ni se evaluó la heterogeneidad entre provincias, niveles educativos y estrategias aplicadas. Esas diferencias y la cantidad de datos excluidos no quedaron registradas. Los resultados se interpretaron como percepciones agregadas de los participantes.

Los datos de la encuesta y de las entrevistas se analizaron por separado, y el estudio integró sus resultados en la interpretación mediante una matriz propia, que enfrentó cada eje temático con el indicador cuantitativo relacionado y clasificó la relación como complementariedad, divergencia aparente, ausencia de contraparte directa o ausencia de contraparte reportada. Esta matriz concretó, en la fase de análisis, la síntesis de tipo convergente prevista en el diseño, que no especificaba un procedimiento de integración.

Con el fin de facilitar la lectura, los seis indicadores se agruparon en dos conjuntos. El primero, estrategias aplicadas, reunió la adaptación de actividades, el apoyo emocional y la participación en actividades grupales, y el segundo, desarrollo socioemocional percibido, la mejora en la autoestima y en las relaciones interpersonales, y el ambiente de respeto y aceptación. Esta agrupación fue un criterio de lectura del artículo y no una estructura del cuestionario, fundamentada en que el primer conjunto reúne acciones del profesorado o de la institución, y el segundo, la vivencia del estudiantado.

Para cada conjunto se calculó la media simple, el mínimo y el máximo, sin ponderar por el número de respuestas. Como contraste de lectura, se calcularon las medias de las diez agrupaciones posibles de tres indicadores contra tres, a partir de los porcentajes de la tabla 1, restando a la media del conjunto que contenía la adaptación de actividades, indicador con el mayor porcentaje, la del otro conjunto, para valorar cuánto dependía de la agrupación adoptada la diferencia entre conjuntos.

2.7. Hipótesis y Criterio de Valoración

Las dos hipótesis descriptivas reconstruidas en la introducción no se sometieron a pruebas de significación estadística (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para valorarlas se definió un criterio de lectura propio: una hipótesis se consideró confirmada cuando ambos componentes la respaldaron; confirmada en parte, cuando la respaldó solo uno de ellos o su respaldo se limitó a la percepción de los participantes; y no confirmada, cuando ninguno la respaldó. Para la primera hipótesis se adoptó como referencia descriptiva la mayoría simple de respuestas afirmativas (más de 50%), umbral fijado para la lectura y no declarado de forma previa.

El umbral permitió identificar una mayoría, pero no valorar la calidad de las estrategias, pues todas las preguntas se formularon en sentido favorable. Dado que el diseño recogió percepciones, la categoría confirmada no era alcanzable con este criterio, y la valoración confirmada en parte describe el alcance del diseño y no discrimina entre las hipótesis. La conclusión inicial del estudio planteaba un efecto positivo dependiente de la formación continua, los recursos y la participación familiar; se reformuló como percepción favorable, y la dependencia se conservó como enunciado descriptivo no contrastado.

2.8. Rigor y Calidad de la Evidencia

Para valorar el rigor de los hallazgos se

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 220-237
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

consideraron tres aspectos. En primer lugar, la triangulación, entendida como la combinación de métodos e informantes para examinar un mismo fenómeno (Cohen et al., 2018): se combinaron la encuesta y la entrevista, con estudiantes o representantes legales y con docentes, y se contrastó la coherencia entre fuentes. Esa triangulación fue de alcance limitado, porque los instrumentos indagaron objetos distintos, y se interpretó como complementariedad y no como corroboración. En segundo lugar, se consideró la doble codificación de las entrevistas por dos investigadores, sin verificación posterior con los participantes ni índice de concordancia reportado.

En tercer lugar, el sesgo de notificación: se contrastaron los resultados reportados con los objetivos del estudio y no se identificaron distorsiones importantes. Como los objetivos específicos se derivaron de los indicadores reportados, ese contraste no permite detectar omisiones, y varias preguntas del cuestionario carecían de un indicador homólogo directo, de modo que no puede descartarse una notificación selectiva. Tampoco se empleó una herramienta específica de evaluación de sesgo ni se realizó un análisis de sensibilidad formal del sesgo de notificación.

No se empleó un sistema formal de graduación de la evidencia, como GRADE (Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation), concebido para cuerpos de evidencia sobre efectos. Los hallazgos se calificaron con un nivel medio de certeza, entendido solo como apreciación descriptiva no formal: una confianza razonable en la dirección de las percepciones, apoyada en la combinación de métodos, la doble codificación de las entrevistas y la coherencia parcial entre fuentes, con cautela respecto de su magnitud, su generalización y toda inferencia causal.

2.9. Consideraciones Éticas

La investigación contó con la aprobación del comité de ética de investigación de la Universidad César Vallejo (UCV), institución de adscripción de la autora. La aplicación de las encuestas se realizó de forma confidencial y en espacios privados. El consentimiento informado de los representantes legales se obtuvo de forma verbal, con el asentimiento de los participantes menores de edad. Los resultados se presentaron de forma agregada, y no constan otras medidas de protección de la identidad de los participantes.

3. Resultados

Los resultados se presentaron siguiendo la lógica del diseño convergente: primero se expusieron los hallazgos de la encuesta, con el panorama de los seis indicadores y su lectura por conjuntos; después, los ejes temáticos reportados en el componente cualitativo; y por último, la integración de ambos y la valoración de las hipótesis con el criterio de lectura definido. Cada apartado describió lo observado y lo clasificó solo con los criterios de lectura definidos, pues la interpretación y el contraste con la literatura se reservaron para la discusión.

3.1. Panorama General de los Indicadores

Los porcentajes de la encuesta se presentaron en la tabla 1. Cada porcentaje expresó la proporción de respuestas afirmativas del indicador correspondiente y no un conteo de participantes, de modo que no equivalió a una frecuencia absoluta ni permitió reconstruirla, pues no se dispuso del tamaño de la muestra. Esta presentación permitió leer cada indicador de manera independiente antes de agruparlos en conjuntos, y compararlos entre sí por su magnitud, sin que ello implicara una jerarquía de importancia.

Tabla 1. Percepción de Estrategias Inclusivas y Desarrollo Socioemocional.

Indicador	Conjunto de lectura	Respuestas afirmativas
Adaptación de actividades a las necesidades de aprendizaje	Estrategias aplicadas	76%
Apoyo emocional por parte de los docentes	Estrategias aplicadas	68%
Mejora en la autoestima y la confianza personal	Desarrollo socioemocional percibido	71%
Mejora en las relaciones interpersonales	Desarrollo socioemocional percibido	65%
Participación en actividades grupales	Estrategias aplicadas	70%
Ambiente de respeto y aceptación en el aula	Desarrollo socioemocional percibido	66%

Nota. Fuente: Pucuna (2025). Porcentajes de respuestas

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

afirmativas por indicador. Al no disponerse del tamaño de la muestra, los porcentajes no se expresan como frecuencias. El orden de los indicadores no implica jerarquía.

La tabla 1 mostró que los seis indicadores superaron la mitad de las respuestas afirmativas. La adaptación de actividades a las necesidades de aprendizaje encabezó la clasificación, mientras que la mejora en las relaciones interpersonales ocupó el último lugar, con una distancia de 11 puntos porcentuales entre ambos extremos. Los cuatro indicadores intermedios se agruparon en una franja estrecha, de cinco puntos porcentuales. El complemento de cada porcentaje, correspondiente a las respuestas no afirmativas, representó entre una cuarta parte y algo más de un tercio.

3.2. Estrategias Inclusivas Aplicadas

En el conjunto de estrategias aplicadas, la adaptación de actividades a las necesidades de aprendizaje registró el mayor porcentaje de respuestas afirmativas entre los seis indicadores, seguida de la participación en actividades grupales y del apoyo emocional por parte de los docentes. Las respuestas de este conjunto se distribuyeron en un rango de 8 puntos porcentuales y la media simple fue de 71,3%. La lectura se limitó a la posición relativa de cada indicador dentro del conjunto y no implicó diferencias contrastadas entre ellos.

3.3. Desarrollo Socioemocional Percibido

En cuanto al desarrollo socioemocional percibido, la mejora en la autoestima y la confianza personal registró el mayor porcentaje de respuestas afirmativas de este conjunto, seguida del ambiente de respeto y aceptación en el aula y de la mejora en las relaciones interpersonales. El rango del conjunto fue de 6 puntos porcentuales y la media simple se ubicó en 67,3%. La mejora en las relaciones interpersonales fue el indicador con menor proporción de respuestas afirmativas entre los seis, a un punto del ambiente de respeto y aceptación. Las respuestas no afirmativas variaron entre 29% y 35%.

3.4. Comparación entre los Conjuntos de Indicadores

Con el fin de comparar ambos conjuntos, la tabla 2 sintetizó la media simple, el valor mínimo y el valor máximo de cada conjunto de indicadores. Cada conjunto reunió tres indicadores que aportaron el mismo peso a su media simple, sin ponderar por el número de respuestas de cada uno. La agrupación se leyó como un recurso de síntesis y no como una estructura del cuestionario, de modo que la comparación resultante constituye una aproximación descriptiva y no una prueba de diferencia entre conjuntos.

Tabla 2. Media, Mínimo y Máximo de los Indicadores por Conjunto de Lectura.

Conjunto de lectura	Indicadores	Media simple	Mínimo	Máximo
Estrategias aplicadas	3	71,3%	68%	76%
Desarrollo socioemocional percibido	3	67,3%	65%	71%

Nota. Fuente: Pucuna (2025). Medias simples, mínimos y máximos calculados a partir de los porcentajes de la tabla 1, sin ponderación. La agrupación en conjuntos es un criterio de lectura del artículo, y las diez agrupaciones posibles de tres indicadores contra tres arrojan diferencias entre medias, calculadas con el conjunto que contiene la adaptación de actividades como referencia, de −0,7 a 6,0 puntos porcentuales.

La tabla 2 mostró que el conjunto de estrategias aplicadas superó al de desarrollo socioemocional percibido en la media simple. Los rangos de ambos conjuntos se solaparon de manera parcial: el máximo del conjunto socioemocional superó al mínimo del conjunto de estrategias. Los dos conjuntos mantuvieron medias por encima de dos tercios. Los conjuntos presentaron perfiles cercanos, con una ventaja de 4,0 puntos porcentuales de las estrategias sobre el desarrollo socioemocional percibido, según la agrupación adoptada.

Como contraste de lectura, las diferencias entre medias de las diez maneras posibles de enfrentar tres indicadores con otros tres oscilaron entre −0,7 y 6,0 puntos porcentuales (media del conjunto con la adaptación de actividades menos la del otro), y solo una arrojó signo negativo, mientras que la agrupación adoptada arrojó 4,0. Por ello, la ventaja del conjunto que contiene la adaptación de actividades mantuvo su dirección en nueve de las diez agrupaciones, pero su magnitud dependió del modo de reunir los indicadores, y

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

la agrupación adoptada (4,0) quedó por encima de la mediana de las diez (2,7).

3.5. Ejes Temáticos del Componente Cualitativo

En el componente cualitativo, los hallazgos, atribuidos al análisis temático de las entrevistas a docentes, se organizaron en cuatro ejes, que se resumieron en la tabla 3. Junto con los obstáculos de aplicación, el componente cualitativo reconoció avances en el ámbito de la inclusión, sin precisar su alcance. No se registró el número de participantes que sustentó cada eje. Por ello, los ejes se presentaron sin jerarquía y sin valorar su peso relativo, pues no se dispuso de citas, frecuencias ni matrices temáticas.

Tabla 3. Ejes Temáticos del Componente Cualitativo.

Eje temático	Hallazgo reportado
Formación continua del profesorado	Formación continua del profesorado insuficiente como inconveniente para aplicar las estrategias inclusivas
Recursos especializados	Carencia de recursos especializados como inconveniente de aplicación
Ejecución desigual	Aplicación desigual de las políticas de inclusión en las aulas, vinculada con factores institucionales y con el compromiso de los docentes
Esfuerzos conjuntos	Necesidad de unir los esfuerzos de las instituciones, las familias y la comunidad

Nota. Fuente: Pucuna (2025). Ejes reportados a nivel temático y sin ordenar por frecuencia ni por intensidad.

Los cuatro ejes de la tabla 3 describieron condiciones de aplicación de las estrategias, y no resultados de estas. Dos de ellos se refirieron a insumos del profesorado y de la institución, esto es, la formación continua del profesorado y los recursos especializados. Un tercero apuntó a la distancia entre la política declarada y su ejecución en las aulas, asociada con factores institucionales y con el compromiso docente. El cuarto planteó la necesidad de articular a la institución, las familias y la comunidad. Los ejes sirvieron para orientar la interpretación de la encuesta y no para cuantificar ninguna condición.

3.6. Integración de los Componentes

La integración de los componentes se realizó en la fase de interpretación y consistió en comparar los resultados de la encuesta con los ejes temáticos de las entrevistas; se resumió en la tabla 4. Como los componentes se recogieron con instrumentos e informantes distintos, la integración identificó la dirección de los hallazgos y no una corroboración. En el eje de la formación continua, la dirección resultó complementaria con el menor respaldo del apoyo emocional, aunque el cuestionario no incluyó indicadores de formación.

Tabla 4. Matriz de Integración entre el Componente Cuantitativo y el Cualitativo.

Eje temático	Referencia cuantitativa	Tipo de integración
Formación continua del profesorado	Apoyo emocional por parte de los docentes (68%, el menor del conjunto de estrategias aplicadas)	Complementariedad; la encuesta no midió formación
Recursos especializados	Adaptación de actividades (76%, el mayor de todos los indicadores)	Divergencia aparente; no resoluble con los datos reportados
Ejecución desigual	Respuestas no afirmativas (24% a 35%) y rango entre indicadores	Ausencia de contraparte directa; lectura posible, con resultados agregados sin desglose por institución
Esfuerzos conjuntos (instituciones, familias y comunidad)	Pregunta sobre la comunicación con los representantes, sin resultado reportado	Ausencia de contraparte reportada

Nota. Fuente: Pucuna (2025). La clasificación del tipo de integración es un criterio de lectura del artículo. La pregunta sobre apoyo emocional alude a docentes o personal de la institución.

Según la tabla 4, en el eje de los recursos especializados se observó una divergencia aparente: la adaptación de actividades fue el indicador mejor valorado, mientras que el componente cualitativo identificó la carencia de recursos. El eje de la ejecución desigual no tuvo una contraparte cuantitativa directa: las respuestas no afirmativas admitieron esa lectura, pero los porcentajes agregados no permitieron comparar instituciones. El eje de los esfuerzos conjuntos de las instituciones, las familias y la comunidad tampoco tuvo contraparte reportada, porque entre los indicadores reportados no figura uno sobre la comunicación de los docentes con los representantes.

3.7. Valoración de las Hipótesis según el Criterio de Lectura

Al aplicar el criterio definido, la primera hipótesis se confirmó en parte: los seis indicadores superaron la mayoría simple de respuestas afirmativas, pero el respaldo se limitó a la percepción de estudiantes y representantes. La segunda hipótesis se confirmó en parte, solo en su componente cualitativo: la formación continua y los recursos especializados figuraron como inconvenientes de aplicación, y la unión de esfuerzos con

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

las familias como necesidad, es decir, como condiciones de aplicación y no como determinantes de la valoración del estudiantado, cuya dependencia respecto de tales condiciones no se contrastó porque el cuestionario no incluyó indicadores de formación ni de recursos.

No se aplicaron pruebas estadísticas, de modo que la confirmación parcial tuvo carácter descriptivo y no inferencial. El umbral de más de 50% se superó en los seis indicadores, pero los ejes cualitativos no pudieron cuantificarse porque no se registraron sus frecuencias. La divergencia aparente entre el alto respaldo a la adaptación de actividades y la carencia de recursos no permitió valorar la dependencia respecto de los recursos, que el cuestionario no midió, y con este criterio ambas hipótesis quedaron en la categoría de confirmadas en parte.

4. Discusión

La discusión interpreta los hallazgos en el orden en que se presentaron los resultados: primero una lectura general, luego las estrategias inclusivas y el desarrollo socioemocional percibido, y después la lectura para el TDAH, la integración con el componente cualitativo, el alcance de la valoración de las hipótesis y las limitaciones. La literatura se emplea para contrastar y situar los resultados, no para demostrarlos, y toda explicación que los datos no permiten comprobar se formula como conjetura para estudios posteriores y no como hallazgo.

4.1. Interpretación General de los Hallazgos

Los resultados describen una percepción mayoritariamente favorable de las estrategias inclusivas en las instituciones ecuatorianas participantes, pues los seis indicadores superan la mitad de las respuestas afirmativas. Esta lectura responde al objetivo de examinar la percepción de los participantes y se mantiene dentro de los límites de un diseño descriptivo: las cifras muestran cómo se valoran las estrategias, pero no permiten afirmar que estas produjeran los cambios declarados. Los mismos datos admiten explicaciones alternativas, como la maduración del estudiante, el apoyo familiar o la propia selección de instituciones dispuestas a participar.

Una percepción favorable mayoritaria convive, no obstante, con una proporción apreciable de respuestas no afirmativas. Ese margen merece atención porque el diseño no permite conocer la valoración de quienes no responden de forma afirmativa. Una lectura posible, que se propone como interpretación y no como resultado, es que esa proporción guarde relación con la ejecución desigual de las políticas que el componente cualitativo identifica. Esa relación no puede verificarse con los datos reportados, porque los resultados se presentan agregados y sin desglose por institución.

4.2. Estrategias Inclusivas: Adaptación, Apoyo y Participación

El mayor respaldo a la adaptación de actividades la ubica como el aspecto mejor reconocido entre los indicadores. Este patrón es coherente con la flexibilidad atribuida al Diseño Universal para el Aprendizaje (Navas-Franco et al., 2024), aunque el estudio no indagó si se aplicaba. Los tres indicadores de menor respaldo son el apoyo emocional, el ambiente de respeto y aceptación y la mejora en las relaciones interpersonales, mientras que la autoestima y la participación grupal ocupan posiciones intermedias, lo que apunta, como conjetura, a que la adaptación por sí sola no basta.

El reconocimiento de la adaptación de actividades contrasta, en apariencia, con la evidencia ecuatoriana ya referida, que registra actitudes negativas del profesorado de Educación General Básica hacia la educación inclusiva, aunque positivas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales (Culque et al., 2024). La diferencia puede explicarse porque los instrumentos miden objetos distintos: el estudio citado indaga las actitudes del profesorado frente a un principio general, y la encuesta, la valoración de prácticas concretas. Ambas evidencias invitan, por tanto, a un examen conjunto.

El apoyo emocional registra 68%, frente al 76% de la adaptación de actividades y apenas dos puntos por debajo de la participación en actividades grupales, y el

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

eje de la formación continua ofrece una explicación posible. Como la formación docente se vincula con la práctica pedagógica inclusiva (Gordillo & Prado, 2024), su insuficiencia, señalada por el profesorado, podría restar solidez al apoyo emocional. Por otro lado, la pregunta alude a docentes o a personal, por lo que la menor valoración no se atribuye solo al profesorado.

La participación en actividades grupales obtiene un respaldo intermedio. En clave de justicia social, la participación puede integrar las tres demandas que articulan la educación inclusiva (Sandoval & Waitoller, 2022), aunque el estudio no evaluó esas demandas. Los juegos cooperativos, planteados como recurso para formar habilidades sociales (Flores et al., 2024), y el trabajo en equipo sugieren un espacio propicio para articular aprendizaje y relación entre pares.

4.3. Desarrollo Socioemocional Percibido

La mejora percibida en la autoestima y la confianza personal alcanza el mayor respaldo entre los indicadores del segundo conjunto, aunque la pregunta indaga una mejora percibida y no la autoestima medida con una escala. En una muestra escolar inclusiva, la autoestima se ubica mayoritariamente en niveles medios (Pimentel & Medina, 2024), lo que advierte contra leer ese respaldo como un nivel alto de autoestima.

Las dos valoraciones más bajas del conjunto corresponden al ambiente de respeto y aceptación y a la mejora en las relaciones interpersonales, sin que el estudio permita jerarquizarlas entre sí. Ese perfil solo es comparable en su dirección con la valoración más desfavorable que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo expresa sobre casi todas las dimensiones de la convivencia (Cerda-Etchepare et al., 2022), cuyo diseño contrastó grupos. Se plantea, como conjetura para estudios posteriores y no como hallazgo, que las relaciones entre pares requieren estrategias intencionales, y no solo condiciones favorables de acceso al aula.

Si se atiende al criterio con que se valora la inclusión, se propone que el progreso académico no sea el único referente y que el crecimiento socioemocional se incorpore como componente de las políticas. Esta propuesta encuentra respaldo en la relación, ya referida, de las habilidades socioemocionales con el aprendizaje y con el bienestar (Brantes & Gondim, 2025), aunque el estudio no la contrasta. En esa lógica, la inclusión se valoraría también por la experiencia emocional y social del estudiantado y no solo por su desempeño académico.

La diferencia de cuatro puntos porcentuales entre el conjunto de estrategias y el de desarrollo socioemocional percibido es modesta y solo permite describir perfiles próximos, de modo que no se plantea una conjetura sobre la secuencia en que se consolidan las prácticas didácticas y los aspectos afectivos. El patrón que se mantiene por indicador es que la adaptación de actividades ocupa el primer lugar y las relaciones interpersonales el último.

4.4. Lectura para el TDAH y Otros Trastornos de Aprendizaje

Habida cuenta de que el estudio dirige su atención a instituciones con estudiantes con trastornos de aprendizaje, particularmente TDAH, conviene situar los resultados en el marco de las intervenciones específicas. Las intervenciones basadas en mindfulness muestran mejoras en la sintomatología principal del TDAH, pero las revisadas se aplicaron en el ámbito clínico y familiar y no en el aula (Secanell & Núñez, 2019). Por ello, la aplicación de estas intervenciones en el aula, con atención a la dimensión socioemocional de este grupo, queda pendiente de investigación.

Los resultados de la encuesta no distinguen entre tipos de diagnóstico, por lo que no es posible afirmar si las estrategias inclusivas se perciben igual por el estudiantado con TDAH que por el de otros trastornos. Esa discriminación es una prioridad para estudios posteriores. No constan la confirmación del diagnóstico ni la adaptación del cuestionario a las dificultades de lectura y de atención, y ambos aspectos constituyen limitaciones.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 220-237
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

4.5. Integración de los Componentes y Condiciones de Aplicación

La lectura conjunta de ambos componentes evita dos interpretaciones simplistas: que el respaldo mayoritario del estudiantado signifique que la inclusión está consolidada, y que las carencias señaladas por el profesorado impidan que el estudiantado perciba beneficios, pues el componente cualitativo también reconoce avances, aunque sin precisar su alcance. La formación continua insuficiente guarda concordancia con el apoyo emocional menos respaldado, si bien el cuestionario no mide la formación y la relación se propone como interpretación. La ejecución desigual y la articulación con las familias y la comunidad se leen como condiciones de contexto y no como variables medidas, porque carecen de contraparte cuantitativa directa.

La divergencia aparente entre la alta valoración de la adaptación de actividades y la carencia de recursos que señalan los docentes admite explicaciones que los datos no permiten discriminar: los informantes y los objetos de valoración difieren, y el estudiantado puede valorar una adaptación lograda con medios ordinarios mientras el profesorado evalúa su sostenibilidad. La carencia de recursos es coherente con la necesidad de mayor inversión en recursos que se señala para la educación inclusiva ecuatoriana (Gómez & Arroyo, 2024).

La ejecución desigual de las políticas, atribuida a factores institucionales y al compromiso personal de los docentes, es consistente con la distancia entre lo declarado y lo realizado que describen otros contextos, como el chileno (Alfaro, 2022), aunque ese estudio analiza una política de rendición de cuentas y no la ejecución de estrategias inclusivas. Como no se precisa cómo se valora ese compromiso, la relación se plantea como interpretación.

El involucramiento familiar y comunitario se identifica como una necesidad para sostener la aplicación de las estrategias. La revisión sobre habilidades socioemocionales en las dificultades específicas del aprendizaje recomienda una colaboración estrecha entre las partes involucradas (Rodrigues, 2022). Igualmente, Sotomayor y Leiva (2023) proponen planes de apoyo ajustados a cada contexto, un referente parcial, pues su propuesta no se centra en las familias. La participación familiar descansa en el componente cualitativo y no en un indicador.

En materia de formación docente, el estudio apunta a la conveniencia de programas de formación continua orientados a la inclusión y, como interpretación, al acompañamiento socioemocional. Esta línea es consistente con la recomendación de investigar más la formación de los maestros en ejercicio (Gordillo & Prado, 2024), con la carencia de orientación sobre educación inclusiva reportada en la formación de grado dominicana (Serna & Serna, 2024) y con la sugerencia de capacitar al profesorado para atender al estudiantado con TDAH (Fuentes-Alvarez & Jesús-Zequera, 2021). Ninguno de estos estudios evalúa la formación continua en Ecuador, por lo que sustentan la pertinencia y no la efectividad.

4.6. Alcance de la Valoración de las Hipótesis

La confirmación parcial de las hipótesis admite una lectura prudente. La valoración favorable de los seis indicadores es coherente con una contribución favorable percibida de las estrategias, aunque el diseño descriptivo no permite atribuírsela. Que esa valoración dependa de la formación continua, los recursos y la participación familiar es una afirmación que el diseño no pone a prueba, puesto que ninguno de esos factores se mide en el cuestionario. La interpretación más defendible es que la percepción favorable convive con inconvenientes o necesidades de orden institucional y familiar que, según el componente cualitativo, dificultan la aplicación de las estrategias.

Un contraste pleno exigiría medir las tres condiciones en el mismo instrumento, con tamaños muestrales conocidos y análisis por institución, y corresponde a investigaciones posteriores contrastar esa relación. Hasta entonces, la expresión confirmadas en parte resume una dirección de los hallazgos y no una relación demostrada. El nivel medio de certeza asignado

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

a los hallazgos se entiende como una apreciación acotada a la dirección de las percepciones y no a su magnitud.

4.7. Limitaciones del Estudio

Los hallazgos deben leerse a la luz de varias limitaciones. En primer lugar, el muestreo no probabilístico por conveniencia y la ausencia de reporte del tamaño de la muestra impiden generalizar los porcentajes y calcular márgenes de error. En segundo lugar, el diseño no experimental y descriptivo no permite establecer relaciones causales, y la influencia de las estrategias se interpreta únicamente como percepción. En tercer lugar, no se dispone de evidencias de validez ni de confiabilidad del cuestionario, más allá de la doble revisión previa, ni del formato de las alternativas de respuesta.

En cuarto lugar, los porcentajes integran respuestas de estudiantes y de representantes sin distinguir al informante, y todas las preguntas se formulan en sentido favorable, lo que puede inflar las respuestas afirmativas por aquiescencia o deseabilidad social; además, la pregunta sobre apoyo emocional alude a docentes o personal de la institución, y la de confianza indaga una mejora retrospectiva. En quinto lugar, el componente cualitativo se reporta a nivel de ejes temáticos, sin verificación con los participantes ni índice de concordancia entre codificadores, y la integración con la encuesta se limita a la dirección de los hallazgos.

En sexto lugar, todas las instituciones participantes aplicaban al menos una estrategia inclusiva por criterio de elegibilidad y no se incluyó un grupo de comparación, de modo que la valoración favorable describe a instituciones seleccionadas por contar con estrategias y no admite contraste con instituciones sin ellas.

La agrupación de los indicadores en dos conjuntos constituye un criterio de lectura del artículo y no una estructura del instrumento, por lo cual la comparación entre conjuntos debe tomarse como una descripción exploratoria cuya magnitud varía según la agrupación, y las medias simples no ponderan por el número de respuestas ni equivalen a una prevalencia global. El nivel medio de certeza es una apreciación sin criterios formales de graduación.

A ello se suman las limitaciones señaladas respecto del diagnóstico y de la adaptación del cuestionario, junto con las preguntas sin indicador homólogo, que impiden descartar una notificación selectiva. A pesar de estas restricciones, la descripción de las percepciones del estudiantado y de los representantes, junto con las condiciones que identifica el componente cualitativo, aporta un punto de partida útil para diseñar estudios posteriores con muestras mayores y mediciones repetidas y, con la cautela debida, para revisar prácticas institucionales.

5. Conclusiones

Las estrategias inclusivas aplicadas en las instituciones participantes se perciben de manera mayoritariamente favorable por el estudiantado y por sus representantes, en todos los indicadores. El componente cualitativo identifica como condiciones de aplicación la formación continua del profesorado, la disponibilidad de recursos especializados, la articulación de instituciones, familias y comunidad, y una ejecución desigual ligada a factores institucionales y docentes. El objetivo de examinar las estrategias, su influencia percibida y las condiciones de aplicación se cumple dentro de los límites de un diseño mixto convergente y descriptivo, que informa sobre percepciones y no sobre efectos.

Con relación a los objetivos específicos, la adaptación de actividades es el aspecto mejor valorado y el apoyo emocional el menos respaldado de su conjunto; la mejora en la autoestima y la confianza se percibe mejor que la de las relaciones interpersonales, que ocupa el último lugar con una diferencia mínima respecto del penúltimo; y las estrategias reciben un respaldo algo superior, cuya magnitud depende del modo de agrupar los indicadores. Las dos hipótesis descriptivas se confirman en parte según el criterio de lectura definido: la primera, en sentido perceptual, y la

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 220-237
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

segunda, solo mediante el componente cualitativo.

La contribución principal consiste en documentar, en centros educativos de Ecuador, la percepción de quienes reciben las estrategias junto con las condiciones de aplicación que identifica el componente cualitativo, y en plantear la conveniencia de considerar el desarrollo socioemocional como criterio para valorar la inclusión, propuesta que se presenta como apoyada en la literatura y no como hallazgo del estudio. El estudio no mide el rendimiento académico.

Los hallazgos se valoran con un nivel medio de certeza, y las restricciones de muestreo, de medición y de reporte impiden generalizar los porcentajes y atribuir causalidad. Se recomiendan estudios con muestras conocidas y representativas por provincia, que distingan los diagnósticos, midan en el mismo instrumento la formación docente, los recursos y la participación familiar, y reporten el componente cualitativo con citas, frecuencias y concordancia entre codificadores, así como estudios que exploren el acompañamiento socioemocional como contenido posible de programas de formación docente continua y la participación de las familias y de la comunidad en los procesos de inclusión educativa.

6. Referencias

Alfaro, J. E. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional*, *61*(1), 152–180. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211

Aragundi-Valle, R., & Game-Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, *5*(2), 149–164. https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.010

Arbulu-Ramirez, O. E. (2024). Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. *Revista Docentes 2.0*, *17*(1), 363–372. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491

Azorín, C. M., & Martínez, C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, *34*(1), 57–67. https://doi.org/10.5209/rced.76761

Brantes, C. dos A. A., & Gondim, S. M. G. (2025). Competências socioemocionais no ensino fundamental: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação*, *30*, Artículo e300092. https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300092

Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Aragón-Mendizabal, E., & Serrano-Díaz, N. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: Incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171–192. https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Culque, C. A., Gonzabay, N., & Rentería, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 81–96. https://doi.org/10.6018/reifop.606231

Diaz-Asto, Y., Rivera-Arellano, G., & Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica*, *11*(1), 74–86. https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.384

Falla, D., Alejandres, C., & Gil, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, *25*(1), 251–271. https://doi.org/10.5944/educxx1.30369

Flores, I. G., Verduga, H. A., Gallo, K. M., Gallo, G. Y., & Gallo, J. L. (2024). El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: Una revisión bibliográfica. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, *3*(7), 166–186. https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6723

Fuentes-Alvarez, M. T., & Jesús-Zequera, L. A. (2021). Percepción de los profesores hacia la inclusión educativa de estudiantes con TDAH. *Perspectivas Docentes*, *31*(74), 49–58. https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.4095

Gómez, M. J., & Arroyo, A. (2024). Historia de la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Científica Hallazgos21*, *9*(3), 353–361. https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.676

González, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., & Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, *53*(1), 115–135. https://doi.org/10.14201/scero2022531115135

Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, *8*(2), 75–93. https://doi.org/10.22206/cined.2024.v8i2.pp75-93

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Guerrero, K. (2024). Educación socioemocional y familias inclusivas: Percepciones de jóvenes estudiantes universitarios. *Revista Tribunal*, *4*(9), 249–264. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.75

Hernández, M., Pérez, M., & Quijano, R. (2023). El razonamiento moral de los docentes sobre la inclusión educativa. *Educatio Siglo XXI*, *41*(2), 61–82. https://doi.org/10.6018/educatio.508991

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Loaiza, D. J., García, I. A., Romero, J. P., Diaz, M. L., & Ronquillo, P. S. (2023). Educación inclusiva y los tipos de necesidades educativas especiales: Caso Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 11137–11150. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6193

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 1–21. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5

Navas-Franco, L., Acuña-Checa, E., Cabrera-Urbina, E., & Paredes-Bonilla, G. (2024). La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT*, *9*(2), 554–564. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2346

Pérez-Valles, C., & Reeves, E. (2023). Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, *23*(3), 1–24. https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680

Pimentel, J. C., & Medina, R. (2024). Autoestima y convivencia escolar en estudiantes de una institución inclusiva. *WARMI*, *4*(1), 29–45. https://doi.org/10.46363/warmi.v4i1.3

Quispe, M. E., Concha, J., & Quispe, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(27), 239–253. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510

Robles, F. J., & Reyes, E. R. (2024). Evaluando el impacto de las TIC's en estudiantes con TDAH. *Unaciencia, Revista de Estudios e Investigaciones*, *17*(32), 69–83. https://doi.org/10.35997/unaciencia.v17i32.771

Rodrigues, M. A. C. (2022). Revisión sistemática sobre el desempeño de habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. *Psicología UNEMI*, *6*(11), 143–155. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp143-155p

Rodríguez, N., & Castillo-Gualda, R. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *3*(1), 39–60. https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.48

Sandoval, M., & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: Un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, *10*(2), 7–20. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01

Secanell, I. L., & Núñez, S. P. (2019). Mindfulness y el abordaje del TDAH en el contexto educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *25*(1), 175–188. https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100011

Serna, A. J., & Serna, E. (2024). Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *21*(41), 80–92. https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.696

Sotomayor, P., & Leiva, D. (2023). Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *22*(49), 348–369. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1468

Vega, G. A. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: Una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, *1*(57), 199–219. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329

Zambrano-Cedeño, S. N., Álava-Briones, P. T., Vásquez-Haro, M. S., & Sornoza-Mera, O. R. (2022). La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva. *CIENCIAMATRIA*, *8*(1), 575–586. https://doi.org/10.35381/cm.v8i1.1013

Reseña biográfica de la autora

Genesis Roxana Pucuna Chango | gpucunach@ucvvirtual.edu.pe

Es psicóloga. Obtuvo el grado de Magíster en Psicología, mención Neuropsicología del Aprendizaje, en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador, en 2023, con el trabajo de investigación “Análisis de los niveles de atención y su relación con la inteligencia emocional en preadolescentes. Caso: Naranjito”. Actualmente está vinculada a la Universidad César Vallejo (UCV), Piura, Perú. Sus líneas de interés comprenden la neuropsicología del aprendizaje, la atención, la inteligencia emocional y la inclusión educativa de estudiantes con trastornos de aprendizaje.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 1 - Febrero-Abril 2026 - pp. 220-237
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.14.220-237
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Declaraciones de la autora

Contribución de la autora (Taxonomía CRediT). Genesis Roxana Pucuna Chango: Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo de agencias públicas, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro; fue desarrollada con recursos propios de la autora.

Conflicto de intereses. La autora declara que no tiene conflicto de intereses de orden económico, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados o en las conclusiones de la presente investigación.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que sustentan esta investigación, entre ellos las respuestas a la encuesta, las transcripciones y el libro de códigos de las entrevistas, no se encuentran depositados en un repositorio público y pueden solicitarse a la autora mediante el correo electrónico de correspondencia (gpucunach@ucvvirtual.edu.pe). Los porcentajes de respuestas afirmativas que sustentan los resultados cuantitativos se presentan en la tabla 1.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. La autora utilizó Claude (Anthropic), una herramienta de inteligencia artificial generativa, como apoyo para reorganizar y verificar las citas y referencias, y supervisó el resultado mediante la revisión del contenido generado; asume la responsabilidad final del manuscrito. Declara, además, que la recolección de los datos se efectuó sin asistencia de herramientas automatizadas y que no se empleó inteligencia artificial generativa en la codificación de las entrevistas. Los cálculos de la tabla 2 y de las diez agrupaciones se verificaron de forma independiente.

Aprobación ética y consentimiento informado. El estudio contó con la aprobación del comité de ética de investigación de la Universidad César Vallejo (UCV), institución de adscripción de la autora. El consentimiento informado de los representantes legales se obtuvo de forma verbal, con el asentimiento de los menores de edad. La aplicación de las encuestas fue confidencial y se realizó en espacios privados.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional