Alternancia. Revista de Educación e Investigación
Volumen 8, N° 15 / julio-diciembre 2026
ISSN: 2710-0936 / ISSN-e: 2710-0936 / pp. 1-16
https://doi.org/10.37260/alternancia.v8n15.01
Artículo de investigación

CC BY

Alternancia
REVISTA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN
https://revistaalternancia.org

Sistema de actividades integrales para fortalecer la atención a la diversidad en educación básica media

System of Comprehensive Activities to Strengthen Attention to Diversity in Lower Secondary Education

Anahi Tarcila Morales Escalante [1]
amoralese5300@upse.edu.ec
Carlos Andres Garcia Ron [2]
carlosgr28082001@gmail.com
Joyce Karelys Salazar Bustamante [3]
salazarjoyce513@gmail.com
Rosalinda Gardenia Sagñay Yánez [2]
rosalindasagnayyanez@gmail.com

Universidad Estatal Península de Santa Elena. La Libertad, Ecuador [1]
Universidad Estatal de Milagro. Milagro Ecuador [2]
Unidad Educativa Particular Rosa Serrano de Madero. Machala, Ecuador [3]

Artículo recibido: 12 de mayo 2026 / **Aceptado:** 10 de julio 2026 / **Publicado:** 07 de agosto 2026

Palabras clave:
Diversidad cultural; Educación básica; Educación inclusiva; Estrategias de enseñanza; Participación educativa.

Keywords:
Cultural diversity; Basic education; Inclusive education; Teaching strategies; Educational participation.

Cómo citar:
Morales Escalante, A. T., Garcia Ron, C. A., Salazar Bustamante, J. K., & Sagñay Yánez, R. G. (2026). Sistema de actividades integrales para fortalecer la atención a la diversidad en educación básica media. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación, 8*(15), 1-16. https://doi.org/10.37260/alternancia.v8n15.01

Resumen

Introducción: La atención a la diversidad continúa siendo un desafío para la educación básica cuando las prácticas pedagógicas no se articulan con principios inclusivos. **Objetivo:** Diseñar y validar un sistema integral de actividades para fortalecer la atención a la diversidad en 39 estudiantes de quinto año de educación básica media del cantón General Villamil Playas, Ecuador. **Método:** Se aplicó un diseño cuasi-experimental pretest-postest, enfoque cuantitativo y apoyo cualitativo. Se emplearon observación estructurada, rúbricas, lista de cotejo, cuestionario tipo Likert y entrevista semiestructurada; los datos se analizaron mediante t de Student con $p < 0.05$. **Resultados:** La participación aumentó de 56.40 a 78.90 puntos y la percepción de pertenencia de 3.20 a 4.10 puntos. Asimismo, se reportaron mejoras en integración grupal, planificación diferenciada, metodologías activas y evaluación formativa. **Conclusión:** En el contexto estudiado, los resultados posteriores a la implementación se asociaron con mejoras en indicadores de inclusión escolar y práctica pedagógica. Debido al diseño de un solo grupo, los hallazgos deben interpretarse en el ámbito específico de la intervención.

Abstract

Introduction: Attention to diversity remains a challenge in basic education when pedagogical practices are not aligned with

inclusive principles. **Objective:** To design and validate a comprehensive activity-based system aimed at strengthening diversity-responsive education among 39 fifth-year students in lower secondary basic education in the canton of General Villamil Playas, Ecuador. **Method:** A quasi-experimental pretest-posttest design was employed, using a quantitative approach supported by qualitative methods. Structured observation, rubrics, a checklist, a Likert-type questionnaire, and semi-structured interviews were utilized. The data were analyzed using Student's t-test, with a significance level of $p < 0.05$. **Results:** Participation increased from 56.40 to 78.90 points, and the perception of belonging rose from 3.20 to 4.10 points. Improvements were also reported in group integration, differentiated planning, active methodologies, and formative assessment. **Conclusion:** In the studied context, post-implementation results were associated with improvements in indicators of school inclusion and pedagogical practice. Because of the one-group design, findings should be interpreted within the specific scope of the intervention.

Introducción

La educación inclusiva es un objetivo ético y político para los sistemas actuales al buscar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sin distinción de su condición. Para avanzar en esta meta, el aprendizaje cooperativo se instituye como una metodología útil al promover la cohesión social y el rendimiento académico en aulas diversas, aunque la simple agrupación de alumnos no garantiza una inclusión auténtica (Solís García et al., 2022). Esta carencia hace indispensable la formación continua de los docentes, los cuales actúan como motores de cambio si transforman las creencias y los saberes pedagógicos sobre la diversidad (Binti Salleh, 2023). Dicha transformación se profundizó tras la pandemia, etapa que amplió los problemas de exclusión y exigió reorganizar la docencia para atender con mayor sensibilidad la diferencia de los alumnos (Cruz-Picón y Hernández-Correa, 2022).

En el ámbito latinoamericano, la inclusión educativa ha progresado en el plano normativo, aunque todavía existen deficiencias en las prácticas pedagógicas y la participación de los alumnos, situación que exige abordar de forma coordinada las dimensiones legal, áulica y comunitaria (Pacheco Barros et al., 2026). Esta diferencia entre la ley y la realidad escolar se evidencia en países como Colombia, donde los marcos legales coexisten con prácticas docentes fragmentadas y obstáculos institucionales que bloquean la transformación de las aulas hacia horizontes inclusivos sustentables (Rodríguez Velazco y Aravena Domich, 2025). La raíz de esta fragmentación docente radica en los imaginarios sociales de los docentes, los cuales reflejan carencias

formativas arraigadas y plantean la importancia de fortalecer la formación inicial para desmontar prejuicios y fortalecer disposiciones favorables hacia la diversidad escolar (Aravena Domich y Molina Soñet, 2026).

En Ecuador, la atención a la diversidad reproduce tensiones regionales pese a la existencia de marcos normativos y programas enfocados en la equidad. Un diagnóstico sobre la educación básica evidencia que la cultura de inclusión y la empatía áulica resultan escasas, en particular en instituciones públicas carentes de condiciones materiales y recursos especializados para responder a la disparidad de los estudiantes (Jumbo Condolo, 2022). Superar esta diferencia entre la legislación y la realidad escolar exige una reorganización pedagógica que relacione la planificación, la metodología y la evaluación con los principios inclusivos (Simbaña-Palaguaray et al., 2023). No obstante, este cambio educativo avanza frente a resistencias culturales arraigadas, factor que aún limita la transformación profunda de la praxis docente en este nivel (Vásquez Sinmaleza, 2026).

En esta línea, las metodologías activas son fundamentales para concretar la inclusión áulica, pues transforman la práctica docente y fomentan la participación de los estudiantes a través de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida y el aprendizaje cooperativo, con beneficios en los distintos niveles educativos (Escarbajal Frutos y Martínez Galera, 2023). La efectividad de estos métodos depende del conocimiento disciplinar de los profesores, variable que predice la calidad de la instrucción diferenciada en escuelas con alumnos diversos y ratifica la necesidad de una preparación sólida (Mensah et al., 2025). En esta línea, la capacitación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje actúa como una palanca para fortalecer escuelas inclusivas, al otorgar al maestro criterios flexibles para planificar, instruir y valorar con foco en la diversidad (Travé González et al., 2025).

A pesar de los avances teóricos, en las instituciones de educación básica del Guayas, Ecuador, subsiste una diferencia entre los principios inclusivos del currículo y la praxis cotidiana. Esta división se origina en la formación inicial deficiente de los profesores, la falta de recursos adaptados, la sobrecarga laboral y la escasa articulación institucional. Para superar estas barreras y arraigar culturas inclusivas, se precisa un sistema pedagógico que vincule la planificación diferenciada, las metodologías activas y la evaluación formativa. En respuesta a esta exigencia, la presente investigación propone el diseño y validación de un sistema de actividades con enfoque integral, contextualizado en el quinto año de educación básica media. De este propósito emanan las interrogantes centrales: ¿cómo estructurar dicho sistema para fortalecer la atención a la diversidad? y ¿qué efectos genera en la participación, la inclusión y el quehacer docente?

Un estudio en este sentido aporta una herramienta para reducir la distancia entre la normativa inclusiva y la práctica pedagógica en contextos diversos, condición propia de

aulas con alta variabilidad estudiantil. Su pertinencia responde a la escasez de trabajos que diseñen, implementen y validen sistemas integrales de actividades ajustados a la realidad institucional ecuatoriana. Los resultados servirán como guía para la formación de los profesores, el diseño curricular y la gestión escolar en instituciones afines, con miras a reforzar una escuela inclusiva de calidad. Bajo esta premisa, el objetivo de la investigación fue diseñar y validar un sistema de actividades con enfoque integral, con el fin de potenciar la atención a la diversidad en el quinto año de educación básica media del cantón General Villamil Playas, Ecuador.

Método

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con apoyo cualitativo, en consonancia con la naturaleza del problema y el objetivo planteado. El diseño correspondió a un cuasi-experimento de tipo pretest-postest con un solo grupo, al operar con un aula intacta sin aleatorización de los participantes. La investigación correspondió a un tipo aplicado, con alcance explicativo, en virtud de que buscó valorar el efecto de un sistema de actividades sobre dimensiones específicas de la atención a la diversidad. La elección de este diseño obedeció a las restricciones del contexto educativo real, donde la manipulación completa de variables resulta inviable. El estudio tuvo lugar en la Unidad Educativa Carlos Matamoros Jara, ubicada en el cantón General Villamil Playas, provincia del Guayas, Ecuador, durante el período lectivo de aplicación de la intervención pedagógica con los estudiantes.

En relación con la población, esta comprendió a los estudiantes de quinto año de educación básica de la jornada matutina de la institución educativa. La muestra surgió de un muestreo no probabilístico intencional, al trabajar con un aula intacta conformada por 39 estudiantes, de los cuales 23 fueron varones y 16 mujeres, con una edad promedio de 9 años. Los criterios de inclusión exigieron la matrícula regular en el grado correspondiente, la asistencia continua a las sesiones planificadas y la autorización mediante consentimiento informado de los representantes legales, así como el asentimiento de los estudiantes. El estudio no estableció criterios de exclusión asociados a condiciones de discapacidad o dificultad de aprendizaje, en coherencia con el enfoque inclusivo. El tamaño muestral respondió a la totalidad del grupo intervenido, lo que permitió valorar cambios intra-sujeto sin pretensión de generalización estadística.

El estudio empleó métodos teóricos y empíricos relacionados de forma sistemática. El método analítico-sintético orientó la revisión de la literatura y la fundamentación teórica del sistema de actividades, y el método sistémico-estructural-funcional permitió organizar sus componentes, etapas y acciones. En el plano empírico, la observación, la revisión documental, la encuesta y la entrevista adquirieron expresión operativa mediante cinco instrumentos diseñados con antelación: una guía de observación estructurada en el aula, una rúbrica de desempeño pedagógico inclusivo, una lista de

cotejo de participación estudiantil, un cuestionario tipo escala Likert dirigido a los estudiantes y una guía de entrevista semiestructurada para docentes. Estos instrumentos vincularon múltiples indicadores por dimensión, lo que facilitó la triangulación de fuentes, métodos e instrumentos. La validación de los instrumentos contó con el criterio de expertos y con el coeficiente alfa de Cronbach.

En cuanto al procedimiento, este siguió una secuencia lógica, con inicio en la socialización del estudio y la aplicación del diagnóstico inicial a los 39 estudiantes. Después, se procedió al diseño y la validación por criterio de expertos del sistema de actividades, seguido de la implementación de la intervención pedagógica durante un período lectivo de doce semanas. La siguiente fase consistió en la aplicación del postest y el análisis de la información, en correspondencia con el objetivo de evaluar el impacto del sistema. Los medios y recursos comprendieron fichas de análisis documental, registros de observación, formatos impresos de los instrumentos y equipos informáticos para el procesamiento de la información. La intervención pedagógica relacionó actividades de planificación diferenciada, metodologías activas, recursos inclusivos y evaluación formativa, con sesiones que favorecieron la participación, la cooperación y la retroalimentación entre los estudiantes.

En el plano ético, el estudio cumplió con los protocolos internacionales para la investigación con seres humanos, en particular los principios de la Declaración de Helsinki y los lineamientos del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. Los representantes legales firmaron el consentimiento informado por escrito, y los estudiantes otorgaron su asentimiento previo a su participación en las actividades del estudio. La participación tuvo carácter voluntario, con posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas. El estudio preservó el anonimato y la confidencialidad de los datos mediante la asignación de códigos a cada participante. Los instrumentos no expusieron a los alumnos a situaciones de riesgo, en virtud de su carácter pedagógico y observacional. El comité de ética de la institución educativa revisó y aprobó el protocolo de investigación antes del inicio del trabajo de campo.

El análisis cuantitativo empleó el software IBM SPSS Statistics, versión 28, y hojas de cálculo de Microsoft Excel para la organización y el procesamiento de los datos. Los estadísticos descriptivos comprendieron frecuencias absolutas y relativas, porcentajes, medias y desviaciones estándar, para caracterizar las dimensiones estudiadas. La verificación de la consistencia interna de los instrumentos recurrió al coeficiente alfa de Cronbach, con valores aceptables por encima de 0.70. El contraste de los resultados exigió la prueba de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad de las distribuciones; en función de los supuestos, el análisis acudió a pruebas paramétricas para muestras relacionadas, en particular la prueba t de Student bilateral. El nivel de significancia adoptado fue $p < 0.05$. Los datos cualitativos recibieron tratamiento mediante análisis

de contenido, lo que permitió complementar e interpretar los resultados cuantitativos desde la voz de docentes y estudiantes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre el efecto del sistema de actividades con enfoque integral en la atención a la diversidad de estudiantes de quinto año de educación básica media. Los resultados abordan las dimensiones de participación estudiantil, inclusión escolar, planificación didáctica, metodologías activas y evaluación formativa, junto con la triangulación metodológica entre instrumentos. Antes de los contrastes inferenciales, el análisis evaluó los supuestos estadísticos mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, que indicó una distribución compatible con la normalidad en las puntuaciones globales de las dimensiones participación e inclusión escolar ($p > 0.05$). En consecuencia, el estudio acudió a pruebas paramétricas para muestras relacionadas. El análisis adoptó un nivel de significancia de $p < 0.05$ para todos los contrastes, con cálculo del tamaño del efecto para valorar la relevancia práctica de los cambios.

En relación con las dimensiones cuantitativas, la Tabla 1 sintetiza los resultados descriptivos y comparativos correspondientes a las dimensiones participación e inclusión escolar, evaluadas mediante la observación de clase, la lista de cotejo y el cuestionario tipo escala Likert aplicados a los 39 estudiantes de quinto año de educación básica media. Se presenta las medias y desviaciones estándar del pretest y el postest para los cuatro indicadores considerados, junto con la prueba estadística utilizada y el nivel de significancia asociado a cada contraste bilateral. Los indicadores abarcan el porcentaje de participación, la frecuencia y calidad de las intervenciones, la percepción de pertenencia y la integración y aceptación en el grupo escolar. La organización de la información facilita apreciar de forma conjunta el comportamiento de ambas dimensiones antes y después de la intervención pedagógica desarrollada en el aula.

Tabla 1. *Resultados pretest y postest de las dimensiones Participación e Inclusión escolar.*

Indicador	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Prueba	p
Participación (%)	56.40 (12.10)	78.90 (10.30)	t de Student	
Frecuencia y calidad de intervenciones	2.10 (0.60)	3.30 (0.50)	t de Student	
Percepción de pertenencia	3.20 (0.70)	4.10 (0.60)	t de Student	
Integración y aceptación	3.00 (0.80)	4.00 (0.60)	t de Student	

Los resultados descritos en la Tabla 1 indican un patrón ascendente consistente en las dos dimensiones evaluadas tras la aplicación del sistema de actividades con enfoque integral. El porcentaje de participación experimentó un incremento superior a 20 puntos

entre el pretest y el postest, mientras que la frecuencia y calidad de las intervenciones también mostró una mejora sustancial en el aula. En la dimensión inclusión escolar, la percepción de pertenencia y la integración grupal alcanzaron valores próximos al máximo de la escala Likert en el postest, lo que indica un fortalecimiento de los vínculos socioafectivos entre los estudiantes del quinto año. Las pruebas t de Student para muestras relacionadas arrojaron valores de $p < 0.001$ en los cuatro indicadores, lo que confirma diferencias significativas con tamaños de efecto de magnitud media y relevancia educativa apreciable para el contexto estudiado.

En otra dimensión de análisis, la Tabla 2 presenta la síntesis de la triangulación metodológica, que da cuenta del número de instrumentos que evaluaron cada indicador y del nivel de correlación metodológica alcanzado en cada caso. El estudio estableció tres niveles de correlación: alta, cuando cuatro o más instrumentos evaluaron el indicador; media, con tres instrumentos; y baja, con dos instrumentos como máximo. Los indicadores analizados comprenden las planificaciones diferenciadas, las metodologías activas, la evaluación formativa, la participación estudiantil y la inclusión escolar, todos ellos centrales para valorar el efecto del sistema de actividades aplicado. La triangulación metodológica constituye un recurso clave para fortalecer la consistencia interna de los resultados, en tanto permite contrastar los hallazgos desde múltiples fuentes y técnicas de recolección de datos, lo que aporta mayor objetividad al estudio.

Tabla 2. *Convergencia instrumental y nivel de correlación metodológica.*

Indicador	N° de instrumentos	Nivel de correlación
Planificaciones diferenciadas	4	Alta
Metodologías activas	3	Media
Evaluación formativa	3	Media
Participación estudiantil	2	Baja
Inclusión escolar	3	Media

Los resultados descritos en la Tabla 2 muestran que la mayoría de los indicadores centrales del estudio alcanzaron niveles de correlación metodológica media y alta, lo que confirma coincidencia entre las distintas técnicas de recolección empleadas. Las planificaciones diferenciadas obtuvieron correlación alta por su evaluación mediante cuatro instrumentos distintos, lo que confirma la solidez de este resultado y su centralidad en la intervención pedagógica. Las metodologías activas, la evaluación formativa y la inclusión escolar presentaron correlación media, con tres instrumentos cada una. La participación estudiantil alcanzó correlación baja, con dos instrumentos, lo que refleja la necesidad de ampliar las técnicas de recolección en futuras aplicaciones del sistema. La correspondencia entre observación, rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios y entrevistas fortaleció la consistencia interna de los resultados y permitió contrastar los hallazgos desde fuentes y técnicas complementarias entre sí.

En relación con los resultados cualitativos, el análisis de contenido de la revisión documental y de la observación en aula mostró modificaciones en la planificación didáctica del docente. Los registros mostraron un aumento en la presencia de planificaciones diferenciadas y en la inclusión de objetivos y actividades adaptadas a distintos niveles de desempeño dentro del aula. Las rúbricas de desempeño mostraron puntuaciones superiores en el postest en comparación con el pretest, lo que indicó una mejora en la implementación de las metodologías activas. Estos resultados fueron consistentes entre las distintas sesiones observadas, lo que permitió identificar estabilidad en la aplicación del sistema de actividades a lo largo del tiempo. La categoría planificación diferenciada resultó un eje estructurante de la intervención, en tanto orientó el diseño de actividades flexibles y adaptadas a la diversidad de los estudiantes del aula.

En cuanto a las metodologías activas, la observación y las rúbricas pedagógicas permitieron constatar un incremento en la frecuencia de proyectos, juegos cooperativos y trabajo grupal durante las sesiones intervenidas. El docente incorporó estrategias orientadas a promover la participación de los estudiantes, como la rotación de roles, la tutoría entre pares y la resolución colaborativa de problemas adaptados a la diversidad. La categoría metodologías activas agrupó prácticas que favorecieron la expresión, la cooperación y el involucramiento de los alumnos en las tareas de aprendizaje. El análisis cualitativo de las entrevistas a docentes confirmó la apropiación de estas prácticas, en tanto los participantes refirieron cambios en su forma de planificar y conducir el aula tras la aplicación del sistema. Estos resultados guardan relación directa con la mejora observada en los indicadores cuantitativos de participación e inclusión escolar reportados en la Tabla 1.

En lo que respecta a la evaluación formativa, los resultados mostraron un incremento en la aplicación de evaluaciones diversificadas y en la frecuencia de la retroalimentación personalizada proporcionada a los estudiantes. La observación y las rúbricas de evaluación mostraron que, en el postest, los docentes emplearon con mayor regularidad instrumentos variados y proporcionaron retroalimentación ajustada a las necesidades específicas de los estudiantes. La categoría evaluación formativa agrupó prácticas como la autoevaluación, la coevaluación y el uso de portafolios, con la finalidad de fortalecer el proceso de aprendizaje en sus distintas fases. El análisis cualitativo de las entrevistas puso de manifiesto que los docentes percibieron la retroalimentación como una herramienta importante para ajustar la enseñanza a la diversidad del aula. Estos cambios aparecieron en puntuaciones superiores frente al momento inicial y mostraron consistencia con los demás indicadores del estudio.

Discusión

El resultado principal indica que la implementación de un sistema de actividades con enfoque integral produjo mejoras significativas en la atención a la diversidad, lo que confirma que la organización sistémica de actividades pedagógicas supera a las acciones fragmentadas. Este resultado coincide con lo planteado por Arias Villalba y Valencia Bolaños (2025), quienes sostienen que los enfoques inclusivos alcanzan mayor efectividad cuando se organizan desde sistemas pedagógicos integrales. En el contexto ecuatoriano, Cedeño Calda et al. (2025) proponen estrategias inclusivas como adaptaciones curriculares, coenseñanza y evaluación diferenciada para estudiantes con dificultades de aprendizaje, hallazgo que respalda la pertinencia del sistema diseñado. Blacio Loaiza y Alcala Aristimuño (2025) advierten, desde su estudio con estudiantes con trastorno del espectro autista, que la colaboración terapeuta-docente constituye un facilitador relevante, principio que el sistema incorporó mediante la relación entre planificación, metodología y evaluación.

En relación con la participación, el incremento, con un ascenso superior a 20 puntos entre el pretest y el postest, constituye un resultado importante del estudio. Este resultado coincide con lo reportado por Pozo Oña et al. (2025), quienes señalan que las estrategias inclusivas en aulas de educación primaria del Ecuador favorecen la participación activa y la atención a la diversidad. Sevilla Morocho (2024), en contexto ecuatoriano, muestra que el juego como estrategia didáctica inclusiva favorece la participación y el aprendizaje en educación general básica, principio que el sistema de actividades incorporó a través de dinámicas lúdicas y cooperativas. Sanahuja Ribés et al. (2024) ratifican que el trabajo colaborativo entre docentes potencia el aprendizaje cooperativo y la inclusión en aulas diversas de primaria, aspecto que el sistema diseñado incorporó mediante la relación entre planificación diferenciada, metodologías activas y evaluación formativa.

Por otro lado, la mejora significativa en la percepción de pertenencia y en la integración grupal, con incrementos cercanos a un punto en una escala de cinco, indica que el sistema de actividades incidió en la dimensión socioafectiva del proceso educativo. Lestari et al. (2025) sostienen que la instrucción diferenciada en escuelas primarias favorece la realización de prácticas inclusivas, resultado que armoniza con el efecto observado sobre la percepción de pertenencia. Vidal Esteve (2025) documenta, desde la voz de los profesores de primaria, las diferencias entre la retórica inclusiva y las condiciones reales de implementación; el sistema aplicado contribuyó a reducirlas al ofrecer una estructura pedagógica concreta. Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) advierten que las teorías implícitas de los docentes condicionan la construcción de un perfil profesional inclusivo, aspecto que el sistema abordó mediante la reflexión sobre la práctica cotidiana del aula.

En cuanto a la planificación, la mayor presencia de planificaciones diferenciadas y de actividades adaptadas a distintos niveles de desempeño constituye otro resultado

relevante, con correlación metodológica alta por su evaluación mediante cuatro instrumentos distintos. Tsakeni y Nwafor (2026) demuestran que la instrucción diferenciada mejora de forma significativa el interés, el compromiso cognitivo y el rendimiento de los alumnos, efecto que el sistema de actividades persiguió a través del diseño flexible de tareas. Páez Merchán et al. (2025) señalan que las metodologías activas y las herramientas tecnológicas fortalecen la autonomía y las habilidades socioemocionales, principio que la planificación diferenciada del sistema incorporó. Paiva Zapana (2024), desde el contexto boliviano, propone la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje del lenguaje en estudiantes de primaria, criterio que el sistema consideró al diagnosticar las necesidades del aula antes de la intervención pedagógica.

Cabe destacar que el incremento en el uso de metodologías activas como proyectos, juegos cooperativos y trabajo grupal constituye un resultado que responde a la pregunta sobre los efectos del sistema en la práctica pedagógica. Carrillo Puga et al. (2024) sostienen que las revistas científicas actúan como mediadoras entre la producción de conocimiento y la transformación de prácticas pedagógicas en contextos latinoamericanos, función que el sistema de actividades asumió al operacionalizar principios inclusivos en acciones concretas de aula. Mamani-Jilaja y Huayanca-Medina (2023) muestran que los juegos tradicionales potencian la inclusión sociopsicomotriz de estudiantes con dificultades de aprendizaje en primaria, recurso que el sistema incorporó mediante dinámicas lúdicas. Ruiz Torres y Escobar Gutierrez (2026), desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana, plantean la pedagogía inclusiva como eje de la formación docente en primaria, principio que orientó el diseño del sistema aplicado.

Respecto a la evaluación formativa, el aumento de evaluaciones diversificadas y de retroalimentación personalizada constituye un resultado que fortalece la dimensión formativa del sistema. Valdez Valdez et al. (2023) sostienen que la retroalimentación intencionada y los instrumentos diversificados constituyen ejes de una evaluación formativa con incidencia en el aprendizaje, principio que el sistema aplicó mediante rúbricas, listas de cotejo y cuestionarios diferenciados. Rumiche Valdez y Solís Trujillo (2022) señalan que las estrategias didácticas que combinan retroalimentación y evaluación formativa mejoran el logro de aprendizajes en primaria, resultado que armoniza con las puntuaciones superiores del postest en las rúbricas de desempeño. Cagua Dávila et al. (2025), en contexto ecuatoriano, refieren que relacionar estilos de aprendizaje con diversidad cultural mejora la inclusión educativa y la participación, criterio que la evaluación formativa del sistema consideró al ajustarse a la diversidad del aula.

Es importante señalar que la convergencia metodológica con niveles de correlación media y alta en la mayoría de los indicadores constituye un resultado que fortalece la consistencia interna del estudio. Toledo Calle (2022) muestra que una página web con

estrategias didácticas lúdicas favorece el desarrollo del lenguaje verbal en diversidad de estudiantes, resultado que ilustra el valor de combinar múltiples técnicas de recolección para valorar fenómenos complejos como la atención a la diversidad. Quispilema Guzmán et al. (2025) sostienen que el uso ético de la tecnología guarda relación con la proyección del liderazgo educativo futuro, aspecto que la triangulación del estudio consideró al recoger la voz docente desde las entrevistas. Valdés y Pérez (2023) ratifican que los líderes medios constituyen agentes críticos para sostener políticas inclusivas en escuelas, principio que el sistema incorporó mediante la coordinación entre los actores e instrumentos del proceso educativo.

En otra dimensión de análisis, la consistencia de los resultados a lo largo del período de intervención, con mejoras sostenidas en participación, inclusión escolar, planificación, metodologías activas y evaluación formativa, constituye un resultado que responde a la pregunta sobre los efectos del sistema. Ruiz Sánchez et al. (2025) sostienen que la inclusión educativa mejora el rendimiento académico cuando relaciona formación docente continua, climas cooperativos y recursos suficientes, condiciones que el sistema de actividades procuró garantizar a lo largo de la intervención. Morales-Quishpe et al. (2025) advierten, desde una revisión sistemática, que las metodologías activas, la enseñanza diferenciada y la coenseñanza constituyen prácticas eficaces para atender la diversidad en aulas diversas, resultado que respalda la elección de los componentes del sistema aplicado. Estos contrastes confirman que el sistema produjo efectos consistentes y sostenidos en el contexto educativo analizado.

En términos de las limitaciones, el estudio presenta las que conviene reconocer para una valoración ajustada de los resultados. El alcance cuasi-experimental con un solo grupo y un aula intacta restringe la generalización estadística de los resultados a otros contextos educativos. La aplicación abarcó una sola institución de educación básica de la provincia del Guayas, sin grupo de control que permita contrastar el efecto neto de la intervención frente a variables extrañas no controladas. La duración de la intervención, limitada a un período lectivo, impide valorar la sostenibilidad de los cambios a mediano y largo plazo. El tamaño muestral de 39 estudiantes, aunque suficiente para un análisis exploratorio, limita la potencia estadística de las pruebas inferenciales. Algunos indicadores presentaron niveles de correlación metodológica baja, lo que indica la necesidad de perfeccionar los instrumentos en futuras aplicaciones del sistema.

En relación con las investigaciones futuras, estas deberían ampliar el diseño mediante grupos de control equivalentes y muestras probabilísticas que permitan generalizar los resultados a poblaciones más amplias de educación básica. Resulta pertinente extender la aplicación del sistema a otros grados y niveles educativos, así como a instituciones de diversa tipología, con el fin de valorar su adaptabilidad y su efecto en contextos diversos. La incorporación de seguimientos longitudinales contribuiría a determinar la sostenibilidad de los cambios en la participación, la inclusión escolar y la práctica

pedagógica más allá del período lectivo. El perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación, en particular aquellos con correlación metodológica baja, fortalecería la consistencia interna de futuros estudios. Las tecnologías digitales y plataformas colaborativas abren una vía prometedora para potenciar la inclusión y la participación en escenarios educativos cada vez más diversos y complejos.

Conclusiones

El sistema de actividades con enfoque integral permitió fortalecer de forma significativa la atención a la diversidad en estudiantes de quinto año de educación básica media. Los datos cuantitativos mostraron un incremento del porcentaje de participación de 56.40 a 78.90 puntos, y un aumento de la percepción de pertenencia de 3.20 a 4.10 puntos y de la integración grupal de 3.00 a 4.00 puntos en una escala Likert de cinco, con diferencias significativas ($p < 0.001$) y tamaños de efecto de magnitud media. Los resultados cualitativos confirmaron una mayor presencia de planificaciones diferenciadas, metodologías activas y evaluación formativa diversificada. La triangulación metodológica alcanzó niveles de correlación media y alta en la mayoría de los indicadores. El estudio aporta datos empíricos sobre la viabilidad del sistema como herramienta pedagógica para afianzar la práctica inclusiva en contextos heterogéneos.

En cuanto a las implicaciones, estas alcanzan al diseño curricular, la formación docente y la gestión pedagógica de instituciones de educación básica con características similares. El sistema de actividades ofrece una estructura operativa que los docentes pueden adaptar a sus contextos para planificar, enseñar y evaluar con un enfoque inclusivo. Resulta recomendable incorporar el sistema en los procesos de formación inicial y continua de los profesores, así como en los proyectos educativos institucionales que procuren la inclusión. Las sugerencias derivadas del estudio comprenden la coordinación entre los niveles de gestión educativa, el acompañamiento a los docentes y la dotación de recursos didácticos adaptados a la diversidad del aula. El estudio contribuye al conocimiento sobre la atención a la diversidad en contextos latinoamericanos al ofrecer una propuesta pedagógica estructurada y con validación práctica para fortalecer la práctica inclusiva en la educación básica.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual. Todos los autores aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

Aravena Domich, M. A., & Molina Soñet, A. P. (2026). Imaginarios sociales sobre inclusión educativa en Colombia: revisión sistemática de la formación docente y la diversidad escolar. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 10, e10891. https://doi.org/10.32541/recie.v10.891

Arias Villalba, W. O., & Valencia Bolaños, M. E. (2025). Creación de aulas inclusivas a partir de las metodologías activas en Educación General Básica. *ASCE MAGAZINE, 4*(3), 1418–1439. https://doi.org/10.70577/ASCE/1418.1439/2025

Binti Salleh, R. B. S. (2023). Rethinking teaching strategies: Considerations for promoting equity, diversity, and inclusion. *The International Journal of Education Management and Sociology, 2*(5), 231–244. https://doi.org/10.58818/ijems.v2i5.70

Blacio Loaiza, N. K., & Alcala Aristimuño, Y. J. (2025). Experiences derived from the therapeutic staff of the "Challenges" center in the inclusion of students with ASD. *International Journal of Educational Practices and Engineering (IJEPE), 2*(2), 101–113. https://doi.org/10.70504/ijepe.v2i2.14121

Cagua Dávila, G. P., Arcalles Pacheco, A. Y., Díaz Azú, E. T., Rebolledo Monge, S. E., & Choéz Indio, M. M. (2025). Educación inclusiva en Ecuador: La interacción entre estilos de aprendizaje y diversidad cultural. *Arandu UTIC, 12*(3), 1059–1073. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1364

Carrillo Puga, S. E., León Reyes, B. B., Ulloa Hernández, T. S., & Villacres Arias, G. E. (2024). El rol de las revistas científicas en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. *Acción, 20*(Especial), 100–112. https://accion.uccfd.cu/index.php/accion/article/view/351

Cedeño Calda, B. J., Alcivar Alcivar, E. M., Cevallos García, C. G., Cevallos Saltos, L. G., & Mendoza Zambrano, M. E. (2025). Atención a la diversidad: Estrategias inclusivas para estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Sinergia Académica, 8*(4), 315–331. https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/614

Cruz-Picón, P. E., & Hernández-Correa, L. J. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura, Educación y Sociedad, 13*(1), 255–268. https://doi.org/10.17981/culteducsoc.13.1.2022.15

Escarbajal Frutos, A., & Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5–25. https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452

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

Lestari, F., Fadhilah, N., & Tasya, A. (2025). Implementation of differentiated instruction in realizing inclusive learning in primary schools. *Ludi Litterarri, 1*(4), 1–12. https://ejournal-nawalaedu.com/index.php/JLL/article/view/1130

Mamani-Jilaja, D., & Huayanca-Medina, P. C. (2023). Los juegos tradicionales como potenciadores de la inclusión sociopsicomotriz en estudiantes de educación primaria con dificultad de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(3), 61–74. https://doi.org/10.6018/reifop.573731

Mensah, A. K., Pasarín-Lavín, T., Abín, A., García, T., & Rodríguez, C. (2025). Teachers' knowledge and differentiated instruction in basic schools in Ghana. *Culture and Education: Cultura y Educación, 37*(1), 237–267. https://doi.org/10.1177/11356405251314362

Morales-Quishpe, O. I., Morales-Quishpe, I. S., Morales-Quishpe, N. N., & Estrada-Garofalo, E. E. (2025). Desafíos en la atención a la diversidad en aulas heterogéneas sin apoyo especializado. *Polo del Conocimiento, 10*(11), 350–373. https://doi.org/10.23857/pc.v10i11.10646

Núñez-Ayala, D. E., & Jacobo-García, H. M. (2022). Perfil profesional inclusivo y diversidad: Teorías implícitas del profesorado principiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16*(2), 71–88. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071

Pacheco Barros, M. C., Guzmán Murillo, H. J., & Torres Ortega, J. M. (2026). Inclusión educativa en América Latina: análisis integral de marcos normativos, prácticas pedagógicas y participación estudiantil. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 7*(2), 819–836. https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5673

Páez Merchán, C. A., León Medrano, D. I., Álvarez Santos, A. P., Mayorga Sánchez, H. T., & León Reyes, B. B. (2025). Currículo para la primera infancia en contextos comunitarios: Un enfoque desde la innovación educativa. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6*(1), 2084–2098. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.591

Paiva Zapana, M. N. (2024). Identificación de las dificultades de aprendizaje del lenguaje en estudiantes de primaria. *Warisata - Revista de Educación, 6*(16), 37–52. https://doi.org/10.61287/warisata.v6i16.13

Pozo Oña, P. del R., Jiménez Acaro, J. E., Pozo Oña, M. I., & Campaña Zapata, A. M. (2025). Estrategias para mejorar la inclusión y la atención a la diversidad en las aulas de educación primaria en Ecuador. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(1), 3244–3272. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.568

Quispilema Guzmán, C. C., Vera Escudero, O. M., & León Reyes, B. B. (2025). Uso ético de la tecnología y su relación con la proyección del liderazgo educativo futuro. *Revista Peruana de Educación, 7*(15), 122–129. https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.10

Rodríguez Velazco, A. I., & Aravena Domich, M. A. (2025). Educación inclusiva en Colombia y América Latina: De la normativa a la realidad de la escuela. *Revista Boliviana de Educación, 7*(13), 114–124. https://doi.org/10.61287/rebe.v7i13.1198

Ruiz Sánchez, M. E., Carmona Banderas, N. C., Ortiz Delgado, D. C., & León Reyes, B. B. (2025). Analizando el rendimiento académico de estudiantes con necesidades

diversas: Estudio de revisión sobre intervenciones inclusivas. *Revista Peruana de Educación, 7*(15), 97–110. https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.8

Ruiz Torres, X., & Escobar Gutierrez, E. (2026). La pedagogía inclusiva como eje de la formación docente en educación primaria desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 3*(1), 620–625. https://doi.org/10.70625/rlce/546

Rumiche Valdez, M. E., & Solís Trujillo, B. P. (2022). Estrategias didácticas para una óptima evaluación formativa en educación primaria. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(26), 2189–2203. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.484

Sanahuja Ribés, A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M. del P., & Miralles Mallén, M. (2024). Aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión en un aula de 3.º de primaria: Trabajo colaborativo del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 105–123. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100105

Sevilla Morocho, L. E. (2024). El juego como estrategia inclusiva de aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 28*(310), 120–131. https://doi.org/10.46642/efd.v28i310.7411

Simbaña-Palaguaray, R. G., Montenegro-Del Pezo, J. E., Robles-Espinoza, N. E., & Muñoz-Valencia, F. V. (2023). Inclusión educativa y atención a la diversidad en la educación básica en Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(6-1), 28–36. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2254

Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación, 15*(2), 01–21. https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803

Toledo Calle, A. M. (2022). Desarrollo del lenguaje verbal mediante una página web con diversas estrategias didácticas lúdicas. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 1*(1). https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/659

Travé González, G. H., Márquez Díaz, J. R., Nacimiento Rodríguez, L., & Cortiz Sayago, I. (2025). Avanzando hacia una escuela inclusiva a través de la formación del profesorado sobre Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva, 18*(1), 107–128. https://doi.org/10.63122/2zevb795

Tsakeni, M., & Nwafor, S. C. (2026). Differentiated instruction improves interest, cognitive engagement and achievement in Chemistry. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 13*(1). https://doi.org/10.17979/reipe.2026.13.1.12485

Valdés, R., & Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 21–36. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021

Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., & Lescano López, G. S. (2023). Evaluación formativa: Retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación, 47*(2), 1–24. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987

Vásquez Sinmaleza, D. N. (2026). Educación inclusiva en la educación básica: Una mirada al cambio educativo en el Ecuador. *ASCE MAGAZINE, 5*(1), 1106–1131. https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.635

Vidal Esteve, M. I. (2025). La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: La voz del profesorado. *Siglo Cero, 56*(2), 31–47. https://doi.org/10.14201/scero.32260

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).