



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

Joyce Karelys Salazar Bustamante ³
salazarjoyce513@gmail.com

Carlos Andres Garcia Ron ²
carlosgr28082001@gmail.com

Rosalinda Gardenia Sagñay Yáñez 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:

Atención a la diversidad;
Educación básica; Educación
inclusiva; Participación
escolar; Prácticas
pedagógicas.

Keywords:

Attention to diversity;
Lower secondary education;
Inclusive education; School
participation; Pedagogical
practices.

Cómo citar:

Morales Escalante, A. T., Garcia
Ron, C. A., Salazar Bustamante,
J. K., & Sagñay Yáñez, 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), 1-13.
[https://doi.org/10.37260/alter
nancia.v8n15.01](https://doi.org/10.37260/alternancia.v8n15.01)

Resumen

El objetivo de la investigación fue diseñar y aplicar un sistema de actividades con enfoque integral para la atención a la diversidad en estudiantes de quinto año de educación básica. El estudio se desarrolló bajo un diseño cuasi-experimental con enfoque predominantemente cuantitativo y apoyo cualitativo, mediante un muestreo intencional que consideró un grupo intacto de estudiantes. Se emplearon métodos teóricos y empíricos, así como técnicas de observación, revisión documental, encuesta y entrevista, operacionalizadas a través de instrumentos previamente diseñados que permitieron la triangulación de fuentes y métodos. Los resultados mostraron mejoras consistentes en la participación estudiantil, en la percepción de inclusión escolar y en la organización de la práctica pedagógica, evidenciando una implementación más sistemática de la planificación diferenciada, las metodologías activas y la evaluación formativa. Asimismo, la convergencia metodológica entre los distintos instrumentos fortaleció la objetividad de los resultados. Se concluyó que el sistema de actividades con enfoque integral constituyó una alternativa pedagógica viable para fortalecer la atención a la diversidad en el contexto educativo analizado, dentro del alcance y las limitaciones propias del estudio.

Abstract

The objective of this study was to design and implement a system of activities grounded in a comprehensive approach to addressing diversity among fifth-grade lower secondary education students. The study employed a quasi-experimental design with a predominantly quantitative approach supported by qualitative methods, using intentional sampling of an intact student group. Both theoretical and empirical methods were applied, incorporating observation, document review, survey, and interview techniques, operationalized through purpose-designed instruments that enabled triangulation of sources and methods. The findings revealed consistent improvements in student participation, perceptions of school inclusion, and the organization of pedagogical practice, evidencing a more systematic implementation of differentiated planning, active methodologies, and formative assessment. Furthermore, methodological convergence across instruments enhanced the objectivity of the results. It was concluded that the system of activities with a comprehensive approach constitutes a viable pedagogical alternative for strengthening attention to diversity in the analyzed educational context, within the scope and limitations inherent to the study.

Introducción

La atención a la diversidad se ha consolidado en las últimas décadas como un eje fundamental para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La escuela inclusiva, promovida por organismos internacionales como la [UNESCO \(2020\)](#), se concibe como un espacio abierto a estudiantes de todas las condiciones, superando modelos excluyentes que históricamente marginaron a quienes presentaban necesidades educativas especiales, diferencias culturales o desventajas socioeconómicas.

En el ámbito latinoamericano, varios países han incorporado estos principios en sus políticas educativas. En Ecuador, la Constitución de 2008 y normativas posteriores han fortalecido el derecho a la educación inclusiva, impulsando la implementación de programas, adaptaciones curriculares y ajustes institucionales orientados a favorecer la participación de todos los estudiantes ([Ministerio de Educación del Ecuador, 2016](#)). Estos avances han generado cambios relevantes en las escuelas, especialmente en la educación básica.

Sin embargo, la literatura reciente evidencia que las políticas inclusivas, por sí solas, no garantizan prácticas pedagógicas coherentes en el aula. Estudios internacionales y

regionales advierten una brecha significativa entre el discurso normativo y la práctica diaria de los docentes (UNESCO, 2020; Gayosso-Lozano & Cáceres-Mesa, 2024). Muchos maestros reconocen los principios de la inclusión, pero enfrentan dificultades para aplicarlos de manera sistemática, debido a limitaciones en su formación, falta de recursos didácticos adaptados y escaso acompañamiento institucional.

En Ecuador, estas dificultades se intensifican en instituciones públicas que presentan carencias en infraestructura accesible, ausencia de tecnologías de apoyo y elevada carga laboral docente. La investigación reporta, además, una insuficiente articulación entre los niveles de gestión educativa, así como una dependencia excesiva del esfuerzo individual de los docentes para atender la diversidad (Pazan et al., 2025; Morales Quishpe et al., 2025). Esta situación afecta particularmente a los estudiantes de quinto año de educación básica, un nivel caracterizado por una marcada heterogeneidad en los ritmos, estilos y condiciones de aprendizaje.

La efectividad de estrategias pedagógicas activas y colaborativas como el aprendizaje activo, la enseñanza diferenciada, el trabajo cooperativo y la coenseñanza para promover aprendizajes inclusivos. Diversos estudios han demostrado que estas prácticas flexibles incrementan la participación, la motivación y el rendimiento de estudiantes con necesidades educativas diversas (Gayosso-Lozano & Cáceres-Mesa, 2024). Asimismo, experiencias exitosas, como el sistema de actividades diseñado por Pazán et al. (2025) para estudiantes con dificultades de aprendizaje, evidencian que las intervenciones estructuradas y con enfoque integral generan mejoras significativas en la participación y satisfacción del alumnado.

Se identifica: la ausencia de un enfoque pedagógico integral y articulado que oriente a los docentes de quinto año de educación básica en la atención efectiva a la diversidad, superando la fragmentación actual entre teoría, normativa y práctica educativa. Esta brecha limita la implementación sostenible de estrategias inclusivas y afecta la calidad del aprendizaje en aulas caracterizadas por una alta variabilidad estudiantil.

Desde esta realidad particular, se identifica como problema científico la ausencia de un sistema de actividades con enfoque integral que posibilite atender de manera planificada y coherente la diversidad presente en los estudiantes de quinto año de educación básica, superando la fragmentación metodológica y fortaleciendo la práctica docente inclusiva. En efecto, la revisión del estado del arte demuestra que, aunque existen experiencias exitosas en distintos contextos y niveles educativos, aún son limitados los estudios que diseñan, implementan y validan sistemas integrales de actividades pedagógicas adaptadas a la realidad institucional de la educación básica ecuatoriana (Cedeño Calda et al., 2025; Carrillo Puga et al., 2024). De igual manera, investigaciones internacionales subrayan la importancia de desarrollar modelos didácticos basados en la planificación sistémica y en la flexibilidad curricular, los cuales permiten responder de forma más efectiva a la heterogeneidad del aula y fortalecer la

práctica docente inclusiva (Arvelo-Rosales et al., 2021; Blacio Loaiza y Alcala Aristimulo, 2025; Binti Salleh, 2023). En consecuencia, se hace necesario proponer un sistema de actividades que, sustentado en principios de integralidad, participación y equidad, contribuya a la consolidación de procesos inclusivos contextualizados al entorno educativo ecuatoriano. Superar este problema constituye una necesidad urgente no solo pedagógica, sino también social. Un enfoque integral de atención a la diversidad contribuye a cerrar brechas históricas, fortalecer la cohesión social, promover la participación de las familias y favorecer el desarrollo de culturas escolares inclusivas donde la responsabilidad de la inclusión es compartida (Morales Quishpe et al., 2025). No obstante, su implementación demanda condiciones adecuadas, acompañamiento institucional y formación docente continua.

En este contexto, la presente investigación se plantea como objetivo general: diseñar y validar un sistema de actividades con enfoque integral para la atención a la diversidad en estudiantes de quinto año de educación básica, sustentado en evidencias teóricas y prácticas que permitan orientar y fortalecer el trabajo docente en ambientes educativos heterogéneos.

Método

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Carlos Matamoros Jara, ubicada en el Cantón General Villamil Playas, Provincia Guayas, bajo un diseño cuasi-experimental de tipo pretest–posttest con un solo grupo, con enfoque predominantemente cuantitativo y apoyo cualitativo. La población estuvo conformada por los estudiantes de quinto año de educación básica de la jornada matutina, y la muestra se seleccionó mediante muestreo no probabilístico intencional, al trabajar con un aula intacta integrada por 39 estudiantes, de los cuales 23 fueron varones y 16 mujeres, con una edad promedio de 9 años. Los criterios de inclusión consideraron la matrícula regular en el grado correspondiente, la asistencia continua a las sesiones planificadas y la autorización mediante consentimiento informado de los representantes legales y asentimiento de los estudiantes. No se establecieron criterios de exclusión asociados a condiciones de discapacidad, en coherencia con el enfoque inclusivo del estudio. El tamaño muestral se justificó por corresponder a la totalidad del grupo intervenido, lo que permitió analizar cambios intra-sujeto y valorar la efectividad pedagógica del sistema de actividades en un contexto educativo real, sin pretensión de generalización estadística.

Para el desarrollo del estudio se emplearon métodos teóricos y empíricos articulados de manera sistemática. Se utilizó el método analítico-sintético para la revisión de la literatura y la fundamentación teórica del sistema de actividades, y el método sistémico-estructural-funcional para organizar sus componentes, etapas y acciones. En el plano empírico se aplicaron técnicas de observación, revisión documental, encuesta y

entrevista, operacionalizadas mediante instrumentos previamente diseñados: 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 integraron múltiples indicadores por dimensión, lo que permitió la triangulación de fuentes, métodos e instrumentos, así como la determinación de niveles de correlación metodológica alta, media o baja según la convergencia de indicadores en cuatro o más, tres, o dos instrumentos respectivamente. Los medios y recursos incluyeron fichas de análisis documental, registros de observación, formatos impresos de los instrumentos y equipos informáticos para el procesamiento de la información.

Los datos cuantitativos se organizaron y analizaron mediante el software IBM SPSS Statistics, versión 28, y hojas de cálculo de Microsoft Excel. Se calcularon estadísticos descriptivos como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, y se verificó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para el contraste de los resultados se aplicó la prueba de Shapiro–Wilk con el fin de comprobar la normalidad de las distribuciones y, en función de los supuestos, se utilizaron pruebas inferenciales para muestras relacionadas, estableciendo un nivel de significancia estadística de $p < 0,05$. Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis de contenido, lo que permitió complementar e interpretar los resultados cuantitativos. El procedimiento se desarrolló de forma secuencial, iniciando con la socialización del estudio y la aplicación del diagnóstico inicial, continuando con el diseño y validación por criterio de expertos del sistema de actividades, la implementación de la intervención pedagógica y, la aplicación del posttest y el análisis integrado de la información, en correspondencia con el objetivo de evaluar el impacto del sistema de actividades con enfoque integral en la atención a la diversidad.

Resultados

El análisis de los datos permitió examinar de manera detallada los efectos del sistema de actividades con enfoque integral sobre la atención a la diversidad en estudiantes de quinto año de educación básica. Antes de realizar los contrastes inferenciales, se evaluaron los supuestos estadísticos. La prueba de normalidad de Shapiro–Wilk indicó que las puntuaciones globales de las dimensiones participación e inclusión escolar presentaron una distribución compatible con la normalidad ($p > 0,05$). En consecuencia, se aplicaron pruebas paramétricas para muestras relacionadas en dichos casos. Cuando algún indicador específico no cumplió completamente con los supuestos de normalidad, se recurrió a pruebas no paramétricas equivalentes. El nivel de significancia estadística se estableció en $p < 0,05$ para todos los análisis.

La Tabla 1 presentó los resultados descriptivos y comparativos correspondientes a la dimensión participación, evaluada mediante observación de clase y lista de cotejo. En el

pretest se registraron niveles moderados de participación, con una media de 56,4 %, mientras que en el posttest se observó un incremento hasta una media de 78,9 %. De igual manera, la frecuencia y calidad de las intervenciones mostró un aumento significativo entre el momento inicial y final de la intervención.

Las comparaciones pretest–posttest indicaron diferencias estadísticamente significativas en ambos indicadores. Los tamaños de efecto calculados evidenciaron magnitudes medias, lo que reflejó cambios consistentes y relevantes desde el punto de vista educativo. Estos resultados indicaron que el sistema de actividades produjo un incremento sostenido de la participación estudiantil durante el periodo de aplicación.

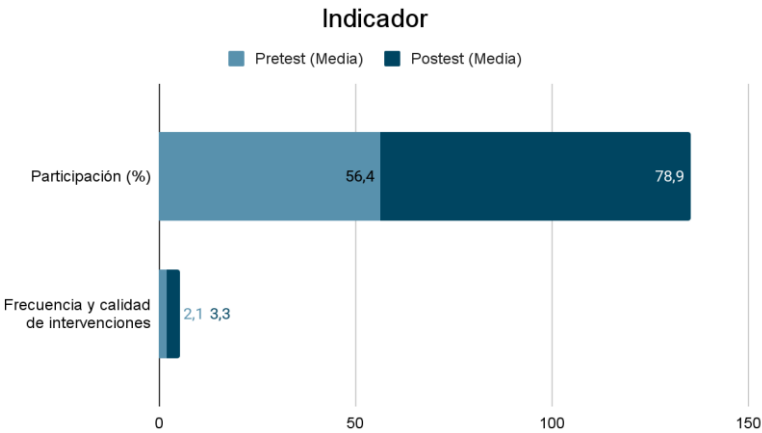
Tabla 1. Resultados pretest y posttest de la dimensión Participación

Indicador	Pretest Media (DE)	Posttest Media (DE)	Prueba	p
Participación (%)	56,4 (12,1)	78,9 (10,3)	t de Student	
Frecuencia y calidad de intervenciones	2,1 (0,6)	3,3 (0,5)	t de Student	

Nota. n = 39. DE = desviación estándar. Las medias corresponden a puntuaciones obtenidas mediante observación estructurada y lista de cotejo. Se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas. El nivel de significancia estadística se estableció en $p < 0,05$.

La Figura 1 representó gráficamente la comparación de las medias pretest y posttest de los indicadores de participación. La visualización permitió identificar un incremento progresivo y homogéneo en ambos indicadores, sin presencia de valores atípicos extremos que distorsionaran la tendencia general. El comportamiento gráfico evidenció que la mejora de la participación no se limitó a un subconjunto reducido de estudiantes, sino que se distribuyó de forma relativamente uniforme en el grupo.

Figura 1. Comparación de medias pretest y posttest de la dimensión Participación



Nota. Las figuras se elaboraron a partir de los datos obtenidos en las mediciones pretest y posttest realizadas durante la intervención educativa en quinto año de educación básica.

Los resultados de la dimensión inclusión escolar se obtuvieron a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes y de la entrevista a docentes. La Tabla 2 mostró las medias

pretest y posttest correspondientes a los indicadores percepción de pertenencia e integración y aceptación en el grupo. En ambos casos, las medias posttest superaron de manera significativa a las medias pretest.

En el indicador percepción de pertenencia, la media aumentó de 3,2 a 4,1 en una escala de cinco puntos, mientras que en el indicador integración y aceptación se registró un incremento de 3,0 a 4,0. Las pruebas inferenciales confirmaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de medición, acompañadas de tamaños de efecto de magnitud media.

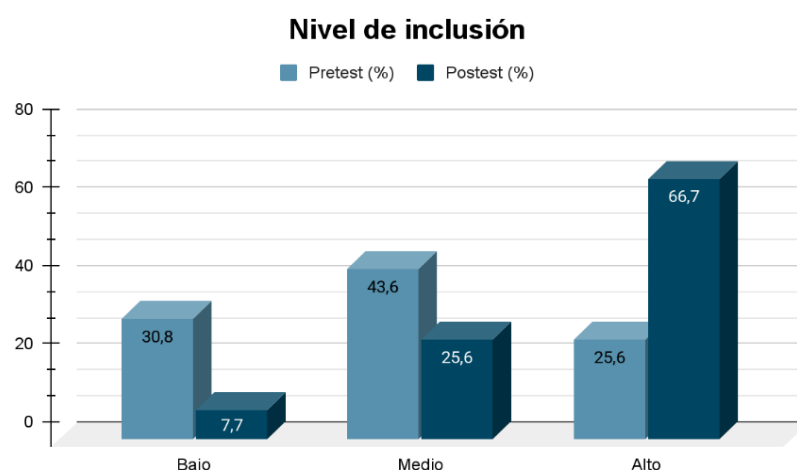
Tabla 2. Resultados pretest y posttest de la dimensión Inclusión escolar

Indicador	Pretest Media (DE)	Posttest Media (DE)	Prueba	p
Percepción de pertenencia	3,2 (0,7)	4,1 (0,6)	t de Student	
Integración y aceptación	3,0 (0,8)	4,0 (0,6)	t de Student	

Nota. n = 39. DE = desviación estándar. Los datos procedieron del cuestionario aplicado a estudiantes y de la valoración docente. Las puntuaciones se obtuvieron mediante una escala Likert de cinco puntos. Se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas con un nivel de significancia de $p < 0,05$.

La Figura 2 ilustró la distribución porcentual de los niveles de inclusión escolar antes y después de la intervención. En el pretest predominaban las valoraciones ubicadas en niveles medios, mientras que en el posttest se observó un desplazamiento hacia niveles altos de inclusión, acompañado de una reducción sustancial de las valoraciones bajas. Esta representación gráfica permitió apreciar con mayor claridad la magnitud del cambio registrado tras la aplicación del sistema de actividades.

Figura 2. Distribución porcentual de los niveles de inclusión escolar en el pretest y posttest



Nota. Las figuras se elaboraron a partir de los datos obtenidos en las mediciones pretest y posttest realizadas durante la intervención educativa en quinto año de educación básica.

El análisis cualitativo de la revisión documental y de la observación estructurada en aula evidenció modificaciones en la planificación didáctica y en el uso de metodologías

activas. Se registró un aumento en la presencia de planificaciones diferenciadas y en la inclusión de objetivos y actividades adaptadas a distintos niveles de desempeño. Asimismo, se observó una mayor frecuencia de aplicación de proyectos, juegos cooperativos y trabajo grupal, así como del uso de estrategias orientadas a promover la participación del estudiantado.

Las rúbricas de desempeño mostraron puntuaciones superiores en el postest en comparación con el pretest, lo que indicó una mejora en la implementación de 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.

Los resultados asociados a la evaluación formativa evidenciaron un incremento en la aplicación de evaluaciones diversificadas y en la frecuencia de la retroalimentación personalizada. La observación estructurada 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 del estudiantado. Estos cambios se reflejaron en puntuaciones superiores en comparación con el momento inicial. La Tabla 3 presentó la síntesis de la triangulación metodológica, indicando el número de instrumentos que evaluaron cada indicador y el nivel de correlación metodológica alcanzado. Se identificó correlación alta en los indicadores evaluados mediante cuatro o más instrumentos, correlación media en aquellos evaluados por tres instrumentos y correlación baja en los evaluados por dos instrumentos.

La mayoría de los indicadores centrales del estudio alcanzaron niveles de correlación metodológica media y alta, lo que evidenció convergencia entre observación estructurada, rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios y entrevistas. Esta convergencia fortaleció la consistencia interna de los resultados y permitió contrastar los resultados desde diferentes fuentes y técnicas.

Tabla 3. *Convergencia instrumental y nivel de correlación metodológica*

Indicador	Nº 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

Nota. El número de instrumentos indicó la cantidad de técnicas de recolección que evaluaron cada indicador. La correlación metodológica se clasificó como alta (≥ 4 instrumentos), media (3 instrumentos) y baja (≤ 2 instrumentos), con fines de triangulación y objetividad del estudio.

Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en los indicadores de participación e inclusión escolar, así como avances consistentes en planificación didáctica, metodologías activas y evaluación formativa. La convergencia de los

resultados cuantitativos y cualitativos evidenció estabilidad en la implementación del sistema de actividades con enfoque integral y permitió sustentar la objetividad de los resultados obtenidos en el contexto educativo analizado.

Discusión

Los resultados obtenidos evidenciaron que la implementación de un sistema de actividades con enfoque integral produjo mejoras significativas en la atención a la diversidad en estudiantes de quinto año de educación básica, particularmente en las dimensiones de participación e inclusión escolar. Estos resultados confirmaron que la atención a la diversidad no depende exclusivamente de adaptaciones individuales aisladas, sino de la organización sistemática de actividades pedagógicas que integren planificación diferenciada, metodologías activas, recursos inclusivos y evaluación formativa. Esta perspectiva coincidió con lo planteado por [Arias Villalba y Valencia Bolaños \(2025\)](#), quienes sostuvieron que los enfoques inclusivos alcanzan mayor efectividad cuando se estructuran desde sistemas pedagógicos integrales y no desde acciones fragmentadas.

El incremento observado en la participación estudiantil respaldó los planteamientos de [Pozo Oña et al. \(2025\)](#), quienes señalaron que la participación es un indicador clave de inclusión cuando se promueven metodologías cooperativas y dinámicas de aula centradas en el estudiante. En el presente estudio, el aumento del porcentaje de estudiantes que participaron y la mejora en la calidad de las intervenciones evidenciaron que el sistema de actividades favoreció condiciones pedagógicas más equitativas para la expresión y el involucramiento del alumnado. A diferencia de estudios descriptivos previos, que reportaron dificultades persistentes para activar la participación en aulas diversas, los resultados aquí obtenidos mostraron que una intervención estructurada puede revertir patrones de pasividad y exclusión en contextos reales de aula.

En relación con la inclusión escolar, los resultados coincidieron con lo expuesto por [Jumbo Condolo \(2022\)](#), quien afirmó que la percepción de pertenencia y aceptación constituye uno de los principales desafíos de la educación inclusiva en el nivel de educación básica. El aumento significativo en las puntuaciones de percepción de pertenencia e integración grupal indicó que el sistema de actividades no solo incidió en aspectos metodológicos, sino también en la dimensión socioemocional del proceso educativo. Este resultado amplió los resultados reportados por [Lestari et al. \(2025\)](#), quienes destacaron la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación como mecanismos para fortalecer la inclusión, pero sin profundizar en su impacto directo sobre la percepción de pertenencia estudiantil.

Desde el punto de vista de la planificación didáctica, los resultados mostraron una mayor presencia de planificaciones diferenciadas y de actividades adaptadas a distintos niveles de desempeño, lo que coincidió con la literatura que enfatiza la planificación como eje

estructurante de la inclusión. En este sentido, los resultados se alinearon con las propuestas teóricas revisadas en la introducción, que señalaron la necesidad de transitar desde planificaciones homogéneas hacia diseños flexibles y diversificados. Sin embargo, a diferencia de investigaciones que reportaron resistencia docente o dificultades para sostener la diferenciación en el tiempo, el presente estudio evidenció estabilidad en la aplicación de estas prácticas a lo largo del periodo de intervención, lo que sugiere que el sistema de actividades facilitó la apropiación metodológica por parte del docente.

El uso de metodologías activas constituyó otro de los aspectos relevantes discutidos en la literatura previa. Los resultados obtenidos coincidieron con [Pozo Oña et al. \(2025\)](#) al demostrar que el aprendizaje cooperativo, los juegos pedagógicos y el trabajo grupal favorecieron la participación y la inclusión. No obstante, el presente estudio se diferenció al integrar estas metodologías dentro de un sistema estructurado de actividades, lo que permitió observar efectos consistentes y sostenidos, en contraste con experiencias puntuales o aisladas reportadas en otros trabajos. Esta diferencia reforzó la idea de que la innovación metodológica requiere organización sistémica para generar impactos significativos en contextos educativos reales.

En cuanto a la evaluación formativa, los resultados confirmaron su papel como componente clave del enfoque integral. El aumento en la aplicación de evaluaciones diversificadas y en la retroalimentación personalizada coincidió con lo planteado por [Lestari et al. \(2025\)](#), quienes destacaron que la evaluación formativa contribuye a reducir barreras para el aprendizaje cuando se adapta a la diversidad del estudiantado. Sin embargo, el presente estudio amplió estos aportes al evidenciar que la evaluación formativa no solo mejoró los procesos de aprendizaje, sino que también fortaleció la participación y la percepción de inclusión, lo que permitió comprender su impacto de manera más holística.

Un aspecto relevante de la discusión fue la triangulación metodológica empleada. A diferencia de estudios que utilizaron una única fuente de información, el presente trabajo integró observación estructurada, rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios y entrevistas, lo que permitió contrastar los resultados desde múltiples perspectivas. La convergencia metodológica alcanzada, con niveles de correlación media y alta en la mayoría de los indicadores, fortaleció la objetividad de los resultados y respondió a las exigencias metodológicas planteadas en investigaciones recientes sobre educación inclusiva. Este enfoque coincidió con las recomendaciones metodológicas identificadas en la literatura revisada, que subrayaron la necesidad de triangulación para validar procesos complejos como la atención a la diversidad.

No obstante, los resultados también evidenciaron algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, el estudio se desarrolló en un solo contexto institucional y con un grupo intacto, lo que limitó la generalización estadística de los resultados. Esta limitación fue coherente con el alcance aplicado del estudio y con investigaciones

similares revisadas en la introducción, que priorizaron la validez ecológica sobre la generalización. En segundo lugar, aunque la triangulación permitió fortalecer la consistencia de los resultados, algunos indicadores presentaron niveles de correlación metodológica baja, lo que indicó la necesidad de ampliar o perfeccionar los instrumentos en futuras investigaciones.

Desde una perspectiva teórica, los resultados aportaron evidencia empírica que respaldó los enfoques sistémicos de la educación inclusiva planteados en la literatura reciente. La mejora simultánea de participación, inclusión escolar, planificación didáctica y evaluación formativa sugirió que la atención a la diversidad debe abordarse como un proceso integral y articulado. Este aporte resultó relevante en el contexto ecuatoriano, donde, según lo señalado en la introducción, persiste una brecha entre los principios normativos de inclusión y su implementación efectiva en el aula.

En términos prácticos, la discusión permitió inferir que el sistema de actividades con enfoque integral constituyó una herramienta viable para el fortalecimiento de la práctica docente inclusiva. Los resultados mostraron que su aplicación no requirió recursos extraordinarios ni adaptaciones complejas, sino una reorganización pedagógica sustentada en principios inclusivos. Este aspecto coincidió con la literatura que destacó la necesidad de propuestas contextualizadas y factibles para el sistema educativo.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio evidenciaron que el sistema de actividades con enfoque integral permitió mejorar de manera consistente la atención a la diversidad en estudiantes de quinto año de educación básica, al favorecer una participación más activa y una mayor percepción de inclusión escolar dentro del aula, en coherencia con el objetivo general de la investigación; asimismo, se concluyó que la organización sistemática de actividades que integraron planificación diferenciada, metodologías activas, recursos inclusivos y evaluación formativa fortaleció la práctica pedagógica en el contexto específico analizado, al generar condiciones más equitativas para el aprendizaje y la interacción del estudiantado; los resultados permitieron concluir que la aplicación del sistema de actividades, acompañada de una triangulación metodológica entre diversas técnicas e instrumentos, aportó evidencia suficiente para sustentar la objetividad de los resultados dentro del alcance del estudio, sin pretender generalización más allá del contexto institucional en el que se desarrolló la investigación.

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

- 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>
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413. <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
- Blacio Loaiza, N. K., & Alcala Aristimulo, 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>
- 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>
- 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., Alcívar Alcívar, 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>
- Gayosso-Lozano, S. N., & Cáceres-Mesa, M. L. (2024). La inclusión educativa. Precisiones teóricas y metodológicas para la atención a la diversidad de estudiantes en el currículo en la Educación Primaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(3), 288–298. <https://doi.org/10.62452/6h9fje91>
- 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., Fadhillah, N., & Taysa, A. (2025). Implementation of differentiated instruction in realizing inclusive learning in primary schools. *Ludi Litterarri*, 1(4), 1–12. <https://doi.org/10.62872/kdd1h826>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Morales Quishpe, O., Morales Quishpe, I., Morales Quishpe, N., & Estrada Garofalo, 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>
- Ochoa Cárdenas, E. M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: una mirada a través del index for inclusión. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 5(Especial 1), 243–260. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(esp.1\).nov.2021.243-260](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.243-260)
- Páez Merchan , C. A., Leon 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>
- Pazan Vásquez, A. E., Bozmediano Arbeláez, R. B., Segress Garcia, H., & Milanés Gómez, R. (2025). Sistema de actividades de adaptación curricular para estudiantes con dificultades de aprendizaje en el módulo de Electricidad. *Revista Mapa*, 9(39), 46–73. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/495>
- 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>
- Toledo Calle, A. M. (2022). Desarrollo del lenguaje verbal mediante una página web con diversas estrategias didácticas lúdicas: Development of verbal language through a web page with various playful didactic strategies. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 1(1). <https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/659>
- Troya Vásquez, R. I., Cabezas Troya, Y. K., & Bueno Sucuzhañay, K. F. (2024). Basic education in Ecuador and Primary Education in Peru: Principles of educational thinking. *International Journal of Religion*, 5(11), 7988–7996. <https://doi.org/10.61707/x3ccrb77>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>



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