

**Gestión de redes de aprendizaje y mentoría docente para fortalecer la atención a
estudiantes con Necesidades Educativas Específicas**

**Learning Network Management and Teacher Mentoring to Strengthen Support for
Students with Special Educational Needs**

**Gestione delle reti di apprendimento e del mentoring docente per rafforzare il supporto
agli studenti con Bisogni Educativi Speciali**

Bolívar Manuel Alvarado Sosa^I

balvarados3@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4741-5766>

Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Soraya Jacqueline Quinde Tomala^{II}

squindet@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2819-7385>

Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Correspondencia: balvarados3@unemi.edu.ec

Artículo de Investigación

***Aceptado:** Julio 22, 2026 *** Publicado:** Julio 23, 2026

- I. Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador
- II. Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar, a partir de una revisión sistemática de la literatura, cómo la gestión de redes de aprendizaje y la mentoría docente contribuyen a fortalecer la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. La metodología se desarrolló bajo un diseño no experimental de tipo documental, sustentado en la revisión sistemática de la literatura. Se aplicó el protocolo PRISMA, lo que permitió organizar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas como Google Scholar, Dialnet, Redalyc, SciELO y Scopus. Tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 14 artículos para el análisis. Los resultados evidenciaron que la atención a la diversidad requiere una articulación entre estructuras institucionales, redes de aprendizaje y procesos de mentoría docente, destacando el valor del trabajo colaborativo y el liderazgo distribuido en la mejora de las prácticas inclusivas. Se concluye que la gestión de redes de aprendizaje y la mentoría docente contribuyen al fortalecimiento institucional, al promover dinámicas colaborativas que inciden en la atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas.

Palabras clave: educación inclusiva, redes de aprendizaje, mentoría docente, necesidades educativas específicas, liderazgo distribuido.

Abstract

The present study aimed to analyze, through a systematic literature review, how the management of learning networks and teacher mentoring contribute to strengthening support for students with Special Educational Needs. The methodology was developed using a non-experimental documentary research design based on a systematic literature review. The PRISMA protocol was applied to organize the stages of identification, screening, eligibility, and inclusion. The literature search was conducted in academic databases, including Google Scholar, Dialnet, Redalyc, SciELO, and Scopus. After applying the inclusion and exclusion criteria, 14 articles were selected for analysis. The findings revealed that addressing learner diversity requires coordination among institutional structures, learning networks, and teacher mentoring processes, highlighting the value of collaborative work and distributed leadership in improving inclusive educational practices. It is concluded that the management of learning networks and teacher mentoring contribute to institutional strengthening by promoting collaborative dynamics that enhance educational support for students with Special Educational Needs.

Keywords: inclusive education, learning networks, teacher mentoring, special educational needs, distributed leadership.

Riassunto

Il presente studio ha avuto l'obiettivo di analizzare, attraverso una revisione sistematica della letteratura, come la gestione delle reti di apprendimento e il mentoring docente contribuiscano a rafforzare il supporto agli studenti con Bisogni Educativi Speciali. La metodologia è stata

svilupata secondo un disegno non sperimentale di tipo documentale, basato su una revisione sistematica della letteratura. È stato applicato il protocollo PRISMA, che ha consentito di organizzare le fasi di identificazione, selezione, valutazione dell'idoneità e inclusione degli studi. La ricerca bibliografica è stata condotta nelle banche dati accademiche Google Scholar, Dialnet, Redalyc, SciELO e Scopus. Dopo l'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione, sono stati selezionati 14 articoli per l'analisi. I risultati hanno evidenziato che l'attenzione alla diversità richiede un coordinamento tra le strutture istituzionali, le reti di apprendimento e i processi di mentoring docente, mettendo in risalto il valore del lavoro collaborativo e della leadership distribuita nel miglioramento delle pratiche educative inclusive. Si conclude che la gestione delle reti di apprendimento e il mentoring docente contribuiscono al rafforzamento istituzionale, promuovendo dinamiche collaborative che incidono positivamente sul supporto educativo agli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Parole chiave: educazione inclusiva, reti di apprendimento, mentoring docente, bisogni educativi speciali, leadership distribuita.

Introducción

La educación inclusiva, como señalan Maqueira et al. (2023), continúa representando un desafío significativo, debido a que los avances alcanzados no han logrado eliminar los obstáculos persistentes en el ámbito educativo, lo que exige impulsar acciones orientadas a generar transformaciones reales y convertir dichos retos en oportunidades. En el plano internacional, la revisión sistemática realizada por Parrales (2026), en estudios empíricos publicados entre 2017 y 2025 acerca de formación docente orientada a la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), evidencian avances normativos y declarativos, pero también la persistencia de brechas formativas y tensiones entre el discurso inclusivo y la práctica docente real. En sintonía con estas perspectivas, Aguilar et al. (2024) destacan la importancia de garantizar un acceso equitativo y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades como parte de un movimiento global hacia una sociedad más justa y comprensiva. En el contexto ecuatoriano, se han establecido marcos normativos que orientan la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas, como el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A, el cual, en su artículo 1, regula los mecanismos de funcionamiento para promover el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción, culminación educativa y la generación de una cultura de prácticas inclusivas en el Sistema Nacional de Educación. Paralelamente, el Plan Nacional de Formación Permanente plantea “fortalecer la formación permanente a través de un proceso sistemático de reflexión de la práctica que responda de manera pertinente y con calidad a las necesidades del sistema educativo nacional” (Ministerio de Educación, 2021, p. 35-36). De manera local, Lucio y Cárdenas (2024), en Quevedo subrayan la importancia de la formación continua del personal docente, el dominio de estrategias para la atención a las NEE, la coordinación institucional y el seguimiento efectivo de las adaptaciones curriculares. Esto evidencia que, pese a los avances normativos, aún persisten limitaciones en su implementación dentro de la praxis diaria.

Dentro del marco de la investigación, si bien Salas et al. (2024) destacan factores como la formación docente y el apoyo institucional para la implementación exitosa de prácticas inclusivas y García (2026), señala que la diversidad en la experiencia profesional requiere estrategias

diferenciadas para responder a las distintas necesidades, y que, en el sector público, su efectividad depende de la existencia de políticas y normas que garanticen su implementación en todos los sectores (p. 16). En este sentido, el vacío se sitúa en la ausencia de enfoques que vinculen estos elementos dentro de un mismo marco de análisis orientado a la mejora de la atención educativa.

Este estudio se justifica en la necesidad de avanzar hacia estructuras que fomenten la colaboración docente y fortalezcan la capacidad institucional para atender la diversidad, superando enfoques centrados en el desempeño individual. Tal como evidenciaron Rojas et al. (2024) al proponer el trabajo colaborativo para la creación de comunidades de aprendizaje profesional orientadas al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas, concluyen que la comunidad educativa logró mejorar sus dinámicas colaborativas, ajustando sus prácticas y respuestas educativas de manera pertinente para todos los estudiantes.

El objetivo de la investigación es analizar, a partir de una revisión sistemática de la literatura, cómo la gestión de redes de aprendizaje y mentoría docente pueden ayudar a fortalecer la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas en una institución educativa. Esto se basa en la idea de que la observación y el intercambio de experiencias entre educadores favorecen el desarrollo de capacidades docentes.

El aporte del artículo radica en articular estos fundamentos teóricos con su aplicación en el contexto educativo, aportando una comprensión más integrada de cómo las redes de aprendizaje y la mentoría docente pueden incidir en el seguimiento, acompañamiento y evaluación de las adaptaciones curriculares, fortaleciendo así la respuesta institucional frente a la diversidad educativa.

Metodología

Diseño del estudio

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, de tipo documental, mediante una revisión sistemática de la literatura, orientada a analizar la evidencia científica relacionada con redes de aprendizaje, mentoría docente y educación inclusiva. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), el término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información, con el propósito de responder al problema (p.150). En este estudio se integraron resultados de investigaciones empíricas previas sin manipulación de variables.

Protocolo de revisión

Esta investigación fue llevada a cabo como una revisión sistemática de la literatura, conforme a las pautas de la guía PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), diseñada para ayudar a los revisores a informar de forma transparente sobre el motivo de la revisión, las acciones de los autores y sus hallazgos (Page et al., 2021). El objetivo de este protocolo fue asegurar que el proceso sea transparente y que los estudios incluidos sean coherentes.

La utilización de PRISMA fue significativa en el ámbito educativo debido a la diversidad de puntos de vista y situaciones que se observan en los estudios sobre redes de aprendizaje, mentoría docente y educación inclusiva. El proceso metodológico se organizó en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

Fuentes de datos y términos de búsqueda

En la etapa de identificación, se realizó una búsqueda en las bases de datos académicas que se indican a continuación: Google Scholar, Dialnet, Redalyc, SciELO y Scopus. La selección de estas fuentes se realizó por su pertinencia en el ámbito educativo y por su cobertura sobre la producción científica en inglés y español. La estrategia de búsqueda utilizó operadores booleanos (AND, OR), truncamientos (*) y oraciones particulares para mezclar términos libres y descriptores controlados.

Se emplearon los siguientes términos fundamentales: “redes de aprendizaje”, “mentorías docentes”, “educación inclusiva”, “necesidades educativas específicas” y “liderazgo distribuido”. Estas combinaciones se ajustaron a cada motor de búsqueda para mejorar la obtención de datos.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron: investigaciones publicadas entre 2021 y 2026, en inglés o español, con acceso a texto completo, revisadas por pares y empíricas (cualitativas, cuantitativas o mixtas), que trataran directamente la tutoría docente en contextos educativos inclusivos o el manejo de redes de aprendizaje.

En cuanto a los criterios de exclusión, se eliminaron los estudios duplicados, los que fueron de carácter teórico o ensayístico, los documentos que no habían sido revisados por pares, las publicaciones que no se ajustaron al periodo de tiempo establecido y aquellos que no tuvieron una relación directa con el objetivo de la investigación. La aplicación de estos criterios se llevó a cabo en dos fases: la revisión de títulos y resúmenes fue la primera, seguida por la lectura integral de los textos elegidos para verificar que no se encontraran por fuera del ámbito escolar.

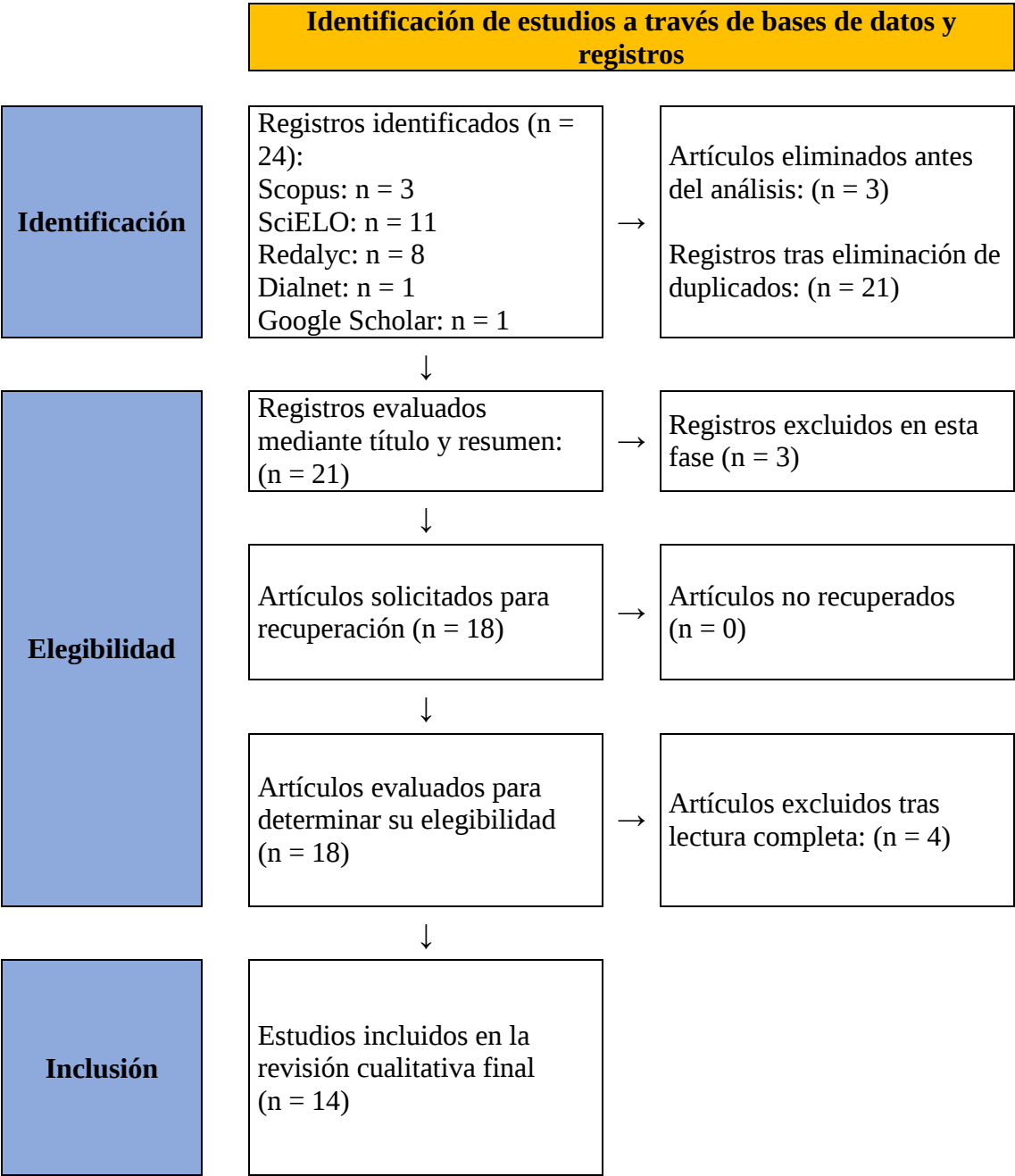
Extracción de datos

Para sistematizar el proceso de selección, se utilizó una matriz de cribado, donde se registraron variables como autores, año de publicación, país, enfoque metodológico, tipo de estudio, objetivo y categoría. Este instrumento permitió organizar la información y garantizar la trazabilidad de las decisiones adoptadas en cada fase del proceso.

Análisis de la información

La información fue analizada a través de una síntesis cualitativa de las investigaciones incluidas, tomando en cuenta la conexión entre redes de aprendizaje, mentoría docente y atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. Este procedimiento posibilitó la instauración de vínculos entre las perspectivas teóricas y su implementación en entornos educativos. Todas las decisiones fueron documentadas conforme al diagrama de flujo PRISMA, fortaleciendo la claridad y consistencia del procedimiento (Page et al., 2021).

Figura 1
Flujograma PRISMA



Resultados

Los resultados se agruparon en tres categorías analíticas, gracias a la evidencia empírica sistematizada mediante el protocolo PRISMA: (1) atención institucional y adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Específicas, (2) redes de aprendizaje y prácticas colaborativas, y (3) mentoría, liderazgo distribuido y desarrollo profesional docente. Esta

estructura es el resultado de la convergencia de temáticas que se aprecia en los catorce estudios seleccionados, que reflejan tanto avances como tensiones en la implementación de la educación inclusiva.

Tabla 1
Caracterización de los documentos seleccionados

Autor (año)	País	Diseño metodológico	Población de estudio	Objetivo del estudio	Categoría
Martínez y Rosas (2022)	Chile	Cualitativo, revisión analítico-comparativa de modelos escolares.	Modelos institucionales y normativas de centros escolares.	Revisar la realidad chilena de la educación inclusiva en comparación con modelos extranjeros.	Atención Institucional y Adaptaciones Curriculares para NEE
Lago y Naranjo (2024)	España	Cualitativo, descriptivo de caso.	7 grupos de aprendizaje cooperativo.	Presentar una red de apoyo colaborativo docente para mejorar el aprendizaje cooperativo inclusivo.	Redes de Aprendizaje y Prácticas Colaborativas
Pino (2024)	Chile	Cuantitativo, no experimental.	412 integrantes de 59 redes educativas.	Analizar el funcionamiento, propósitos, metodología y actividades de las redes educativas de los SLEP.	Redes de Aprendizaje y Prácticas Colaborativas
Navarro y Pérez (2023)	Chile	Cualitativo, análisis temático de discursos.	2 grupos focales de una Red de Aprendizaje Docente.	Examinar las valoraciones docentes y factores organizativos que favorecen el desarrollo profesional en redes de aprendizaje.	Redes de Aprendizaje y Prácticas Colaborativas
Díaz et al. (2025)	España	Cuantitativo, descriptivo e inferencial.	747 docentes de la comunidad de Andalucía.	Analizar la percepción del profesorado sobre el liderazgo inclusivo del equipo directivo.	Mentoría, Liderazgo Distribuido y Desarrollo Profesional
Banda et al. (2025)	Perú	Cualitativo, diseño fenomenológico.	4 educadores de Educación Básica Regular.	Analizar las percepciones de docentes rurales sobre educación inclusiva, formación y trabajo colaborativo.	Mentoría, Liderazgo Distribuido y Desarrollo Profesional
Miranda y Miranda (2025)	Costa Rica	Cualitativo, diseño descriptivo.	250 estudiantes, 20 docentes y 10 directivos.	Describir las percepciones del personal docente y directivo respecto a la educación inclusiva.	Mentoría, Liderazgo Distribuido y Desarrollo Profesional

Palacios (2024)	Ecuador	Cuantitativo, diseño bibliográfico de tipo documental analítico-sintético.	Documentos, textos legislativos, trabajos arbitrados y tesis.	Analizar las adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales.	Atención Institucional y Adaptaciones Curriculares para NEE
Surriel et al. (2024)	Cuba / Rep. Dominicana	Cualitativo, estudio exploratorio de campo.	10 estudiantes de la Licenciatura en Primaria (Primer Ciclo).	Describir las experiencias y desafíos de docentes en formación ante la diversidad en el aula	Atención Institucional y Adaptaciones Curriculares para NEE
García et al. (2023)	México	Cuantitativo, diseño descriptivo de corte transversal.	1,207 profesionales de educación especial.	Indagar las situaciones y condiciones de los profesionales de educación especial ante las NEE durante la pandemia.	Atención Institucional y Adaptaciones Curriculares para NEE
Rojas et al. (2024)	Bolivia	Cualitativo, revisión sistemática de campo estructurada.	23 artículos científicos empíricos.	Identificar las dimensiones de NEE, práctica docente e infraestructura para mejorar la educación inclusiva.	Atención Institucional y Adaptaciones Curriculares para NEE
Borrego et al. (2023)	Cuba	Mixto, enfoque dialéctico-materialista.	725 educandos, 160 docentes, 30 directivos, 714 familias.	Proponer acciones pedagógicas institucionales para la preparación docente en la atención a NEE.	Atención Institucional y Adaptaciones Curriculares para NEE
Carrión (2026)	Ecuador	Interpretativo, método descriptivo con observación participante.	Docentes de Educación Inicial y Preparatoria	Describir la implementación de las Redes de Aprendizaje y su impacto en el desarrollo docente y el Currículo Nacional.	Redes de Aprendizaje y Prácticas Colaborativas
Navarro y Navarro (2024)	Rep. Dominicana	Mixto, enfoque descriptivo.	29 participantes de zonas vulnerables.	Conocer la formación y dificultades del profesorado para proponer una cultura innovadora e inclusiva.	Mentoría, Liderazgo Distribuido y Desarrollo Profesional

Atención institucional y adaptaciones curriculares para NEE

La primera categoría coincide en que la inclusión educativa aún enfrenta limitaciones estructurales vinculadas con la manera en que se diseñan y llevan a cabo las adecuaciones curriculares. En este sentido, Martínez y Rosas (2022) advierten que “la educación inclusiva está pensada exclusivamente para estudiantes con necesidades educativas especiales, y por lo tanto es segregadora”, lo que evidencia una contradicción entre el discurso inclusivo y las prácticas institucionales.

Adicionalmente, Palacios García (2024) sostiene que “las adaptaciones curriculares son esenciales para los estudiantes con necesidades educativas especiales”, subrayando su papel en promover la participación y optimizar el aprendizaje. No obstante, su ejecución no es invariable y se intensifica en situaciones críticas como lo menciona García Cedillo et al. (2023) “la pandemia originada por la COVID-19 dejó secuelas que empeoraron la atención educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales en México”, mostrando la vulnerabilidad de los sistemas educativos frente a situaciones de crisis.

Por otro lado, Rojas et al. (2024) amplían la comprensión del fenómeno al señalar que “las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen como barreras que restringen el derecho a la educación”, lo que desplaza la atención del alumno hacia el sistema educativo. Por lo tanto, la atención institucional necesita no solamente modificaciones en el currículo, sino también cambios a nivel estructural que aseguren condiciones de aprendizaje equitativas.

Redes de aprendizaje y prácticas colaborativas

La segunda categoría resalta el rol que desempeñan las redes de aprendizaje como medio para reforzar la práctica docente e impulsar la inclusión. En este campo, Pino Yancovic (2024) afirma que “el trabajo colaborativo en red es uno de los principios clave del nuevo sistema de educación pública en Chile”, destacando su importancia en la articulación del sistema de educación.

Sin embargo, los resultados también revelan limitaciones en su funcionamiento. El mismo autor indica que “es necesario acelerar, fortalecer y mejorar la articulación de redes territoriales”, lo que indica que estas estructuras todavía no llegan a su capacidad transformadora. En un nivel más experiencial, Navarro y Pérez (2023) evidencian que “el trabajo entre pares fue una oportunidad de aprendizaje en temas curriculares, de reflexión compartida sobre sus desempeños”, lo que fortalece la importancia del intercambio profesional.

De forma complementaria, Carrión (2026) señala que “la estrategia promueve la autocapacitación, el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias, fortaleciendo la práctica pedagógica”, aunque reconoce desafíos vinculados a la articulación institucional. En sintonía con lo anterior, Lago y Naranjo (2024) subrayan que “el apoyo entre los docentes se vuelve más necesario, si cabe, en procesos tan complejos y profundos como es la educación inclusiva”.

En términos generales, el análisis basado en la documentación teórica evidencia que las redes de aprendizaje son relevantes para el desarrollo profesional; sin embargo, su eficacia está sujeta a la continuidad temporal, al liderazgo y a las circunstancias organizativas.

Mentoría, liderazgo distribuido y desarrollo profesional

La tercera categoría demuestra que el liderazgo inclusivo y la formación profesional de los docentes son elementos determinantes para establecer prácticas inclusivas. Díaz Pareja et al. (2025) plantean que “crear comunidades inclusivas es un proceso compartido en el que deben implicarse todos los agentes educativos”, lo que resalta la necesidad de enfoques colaborativos y liderazgo distribuido.

Sin embargo, persisten debilidades en la formación docente. Banda Ortiz et al. (2025) advierten que “una concepción limitada de la inclusión, combinada con una formación docente deficiente, puede generar prácticas homogeneizadoras”, lo que limita la respuesta educativa ante la

diversidad. En coherencia con este planteamiento, Navarro y Navarro Montaña (2024) señalan que “presentan dificultad en su formación, conocimientos, destrezas y habilidades para integrarla en el aula”.

Desde la formación inicial, Suriel et al. (2024) destacan que “la formación docente es fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y efectivas”, aunque reconocen la necesidad de fortalecer recursos y políticas educativas. Asimismo, Miranda Benavides y Miranda Benavides (2025) evidencian que “existe una brecha significativa entre la normativa establecida y su aplicación en los centros educativos”, lo que reafirma la distancia entre política y práctica.

En este contexto, la mentoría docente y el liderazgo distribuido surgen como métodos que pueden integrar formación, acompañamiento y práctica, facilitando la transición hacia sistemas de educación más inclusivos y sostenibles.

Los hallazgos indican que la educación inclusiva no solo depende de marcos normativos o de la predisposición individual de los docentes, sino también de la coordinación entre estructuras institucionales, redes colaborativas y procesos de desarrollo profesional continuo. Las tres categorías estudiadas se unen en un concepto fundamental: la inclusión necesita de sistemas organizados que incluyan espacios para aprender colectivamente, apoyo pedagógico y liderazgo compartido.

Bajo este punto de vista, la gestión de redes educativas y la mentoría docente no solo se presentan como métodos auxiliares, sino también como componentes fundamentales para mejorar la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas en entornos educativos reales.

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el uso de la inteligencia artificial y el rendimiento académico percibido en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Informática de la UTB ($\rho = 0,684$; $p < 0,001$), lo cual constituye el descubrimiento principal del estudio. En particular, presentaron un elevado predominio de uso de la IA, donde el 49,1% se situaba en categorías altas y medias, mientras que en el rendimiento académico también predominaba la categoría alta con el 68,5%. Este hallazgo se corrobora con estudios de Modesto Acosta et al. (2025), quienes sostienen que las herramientas de inteligencia artificial están orientadas al fortalecimiento del aprendizaje autorregulado y del aprovechamiento académico en estudiantes de educación superior.

De manera similar, este resultado coincide con lo reportado por Pacheco-Mendoza et al. (2023), quienes encontraron en su investigación que el empleo de la IA tiene una asociación positiva y directa con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Desde este punto de vista, los datos obtenidos de este estudio coinciden con esa evidencia, ya que supone que los estudiantes con mayor uso de la IA suelen obtener un mejor desempeño académico.

Asimismo, Grijalva Maigua et al. (2025) en su estudio con estudiantes de la carrera de Tecnologías de la Información en la ULEAM, señalaron que el uso de IA se relaciona significativamente con el rendimiento académico. La similitud entre ambos resultados lleva a suponer que la IA es un

medio sumamente valioso para la educación de futuros profesionales en aquellas áreas donde la tecnología desempeña un rol preponderante.

Además, este hallazgo se complementa con una investigación de Hernández-Castro & Pazmiño-Campuzano (2025) que evidenciaron un vínculo consistente entre el uso de la IA y la aportación en las actividades académicas. Estos resultados asumen que esta tecnología, además de realzar el rendimiento académico, contribuye a la participación activa de los educandos en trabajos en equipo y elaboración de tareas académicas con mejor calidad en su propia trayectoria educativa.

Desde el análisis dimensional, se comprueba una correlación positiva alta y significativa entre competencia de uso de la IA y productividad académica ($\rho = 0.704$; $p < 0.001$). Este hallazgo es similar a lo consignado por Rodríguez et al. (2024), quienes establecen que a mayores niveles de competencias digitales, mejores resultados académicos obtiene el alumno, presentando una consistencia de ($\rho = 0.546$; $p < 0.001$). Estas estimaciones permiten corroborar que las competencias técnicas en IA están entre las más demandadas y representan el principal factor asociado al rendimiento académico universitario.

Por otro lado, las dimensiones uso académico de la IA y desempeño académico presentaron una correlación positiva moderada de ($\rho = 0.535$; $p < 0.001$). De manera análoga al estudio de Fuentes Cabrera et al. (2025), que determinaron una relación fuerte entre la implementación de herramientas de IA y el desempeño estudiantil ($\rho = 0.755$; $p < 0.001$). Por lo tanto, estas evidencias permiten plantear que el uso académico de la IA no está solo presente como herramienta tecnológica, sino que tiene una asociación consistente con mejoras en el desempeño académico en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Informática.

En relación con la intensidad de uso de la IA, los datos obtenidos muestran una asociación positiva moderada y significativa frente a la eficacia del aprendizaje ($\rho = 0.478$; $p < 0.001$) e indican que, a medida que los alumnos integran este recurso en su educación, tienden a evidenciar mejoras en su aprendizaje, no obstante, esta es una relación y no establece causalidad. Apoyando este resultado, Wang y Fan (2025) reportaron que el uso de la IA, como lo es ChatGPT, tiene un efecto positivo en el aprendizaje ($g = 0,867$), pero hicieron hincapié en que este resultado varía en función del estilo de utilización y del contexto educacional.

Así, la discusión de estos resultados demuestra que la relación entre ambas variables y sus dimensiones presenta asociaciones significativas y sus consistencias moderadas. La IA se presenta como una tecnología emergente que trae contribuciones relevantes a la educación al permitir al estudiante aprender de una mejor manera y desarrollar habilidades sustanciales útiles para emplear en distintos contextos de la vida. No obstante, el empleo desmedido de esta herramienta puede conllevar consecuencias para el aprendizaje.

Vacíos y limitaciones del estudio

A pesar de que este estudio demuestra una correlación positiva entre el uso de la IA y el rendimiento académico, aún persiste un vacío de investigación respecto a la escasa evidencia empírica sobre la autoeficacia percibida de esta tecnología frente al progreso académico de los estudiantes de la UTB.

Además, presenta limitaciones metodológicas debido a que se empleó un diseño transversal que dificulta el establecimiento de relaciones causales sobre el uso de la IA y el rendimiento académico universitario a largo plazo. Por ello, futuras investigaciones deberán emplear un diseño experimental o cuasiexperimental y longitudinal para que profundicen en el comportamiento real y determinen si una variable produce alteraciones en la otra. Adicionalmente, se utilizó un muestreo no probabilístico a conveniencia, lo que limita la generalización de los resultados a todos los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Informática.

Conclusiones

El presente estudio permitió analizar, a partir de una revisión sistemática de la literatura, cómo la gestión de redes de aprendizaje y la mentoría docente contribuyen al fortalecimiento de la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. El análisis documental evidenció que la interacción profesional, el intercambio de experiencias y la observación entre pares configuran dinámicas que favorecen el desarrollo de capacidades docentes, lo que incide en una respuesta educativa más articulada frente a la diversidad.

Las categorías establecidas en la tabla 1, permitieron organizar la indagación desde distintos ángulos complementarios. La atención institucional y las adaptaciones curriculares evidenciaron las condiciones en las que se materializa la inclusión en el aula. Las redes de aprendizaje y las prácticas colaborativas mostraron formas concretas de organización docente orientadas al trabajo conjunto. La mentoría, el liderazgo distribuido y el desarrollo profesional ofrecieron una mirada sobre los procesos de acompañamiento y fortalecimiento de competencias que sostienen dichas prácticas en el tiempo.

Entre los hallazgos, se identificó que la inclusión educativa no depende exclusivamente de la aplicación de adaptaciones curriculares, sino de la articulación entre estructuras institucionales, dinámicas colaborativas y procesos de formación docente. Asimismo, se observó que las redes de aprendizaje promueven espacios de reflexión compartida que favorecen la mejora de la práctica pedagógica, mientras que la mentoría docente contribuye a la consolidación de saberes profesionales a partir del acompañamiento entre pares.

Por lo tanto, el estudio permitió consolidar una lectura integrada en la que las redes de aprendizaje y la mentoría docente se comprenden como componentes interrelacionados dentro de la gestión educativa, capaces de incidir en el fortalecimiento de las prácticas inclusivas. De este modo, se delimita un marco de comprensión que articula los distintos niveles de acción institucional y orienta futuras aproximaciones investigativas en torno a la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas.

Referencias

- Aguilar Parra, J. C., Reasco Garzón, B. C., & Coello Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom*, 4(2), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Banda Ortiz, L. E., Pérez Cubas, J. S., & Alarcón Díaz, R. E. (2025). Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en zona rural de Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 115-128. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642025000201082&lang=pt
- Borrego Dot, Y., González Martínez, M. de la C., & Pérez Lemus, L. (2023). El proyecto educativo institucional para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Conrado*, 18(89), 580–589. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2861>
- Carrión, T. (2026). Las redes de aprendizaje: una experiencia educativa en la Educación Inicial y Preparatoria. *Runae*, (14), 28–39. <https://doi.org/10.70141/run.14.1205>
- Díaz Pareja, E. M., Cámara Estrella, Á., & Barrero Fernández, B. (2025). Estrategias de liderazgo inclusivo en los centros de Andalucía: percepción del profesorado. *Revista Colombiana de Educación*, (94), e17898, 1-16. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n94/0120-3916-rcde-94-a17898.pdf>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Márquez Cabellos, N. G., Rubio Rodríguez, S., & Saldívar Reyes, A. (2023). Atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en México durante la pandemia. *Revista Educación*, 48(1), 1–19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56138>
- García González, C. Y. (2026). Liderazgo inclusivo, experiencia docente y prácticas de inclusión educativa: un análisis cuantitativo en el contexto escolar. *Scientia Iter*, 2(1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10665140.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Lago Martínez, J. R., & Naranjo Llanos, M. (2024). Apoyo entre docentes para avanzar en la inclusión: La Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 125-140. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100125>
- Lucio Mendoza, E., & Cárdenas Zea, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 7(S2), 122-133. <https://doi.org/10.62452/2483pq34>
- Maqueira Caraballo, G., Guerra Iglesias, S., Martínez, R. I., & Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>

- Martínez, C., & Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.002>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Plan Estratégico Institucional 2021-2025*. SITEAL IIEP UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan-estrategico-institucional_2021-2025.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A: Normativa para la atención a estudiantes con NEE en el sistema nacional de educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A.pdf>
- Miranda Benavides, Y., & Miranda Benavides, K. (2025). Perceptions and Assessments of Teaching and Administrative Staff Regarding Inclusive Education in Costa Rican Educational Institutions. *Innovaciones Educativas*, 27(Especial), 76–94. <https://doi.org/10.22458/ie.v27iEspecial.5892>
- Navarro Navarro, L., & Pérez Norambuena, S. (2023). Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3269>
- Navarro, J. A., & Navarro Montaña, M. J. (2024). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 213-224. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Page, MJ, McKenzie, JE, Bossuyt, PM, Boutron, I., Hoffmann, TC, Mulrow, CD, ... y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *CIENCIAMATRIA*, 10(18), 313-326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Parrales Loor, G. B. (2026). Atención a las necesidades educativas específicas: una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar. *Revista InveCom*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17048595>
- Pino Yancovic, M. (2024). El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la nueva educación pública: logros y desafíos. *Páginas de Educación*, 17(1), e3735. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3735>
- Rojas Montoya, A. M., Rojas, S., & Burgos, C. (2024). Necesidades educativas especiales y práctica docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 484-496. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642024000100484&lang=pt
- Rojas Reyes, D., Blanco Farias, P., & Catalán Cueto, J. P. (2024). La importancia del trabajo colaborativo para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en los profesores.

Revista Iberoamericana De Investigación En Educación, (8), 1-12.
<https://doi.org/10.58663/riied.vi8.184>

Salas Subía, J. C., Salas Subía, M. A., & Osorio Lloré, J. N. (2024). Aula Inclusiva como Estrategia para Atender Necesidades Educativas Específicas: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Científica Hallazgos*, 9(3), 336–352.
<https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.675>

Suriel Castillo, D. J., Massani Enríquez, J. F., Espinal Luna, N. M., & Díaz Camacho, G. F. (2024). Explorando el camino de la Inclusión Educativa: percepciones y desafíos de docentes en formación. *Revista Conrado*, 20(98), 318–329.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3756>