UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

# REPÚBLICA DEL ECUADOR

# UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

# VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

# FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL**
**PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN GESTIÓN EDUCATIVA CON MENCIÓN EN ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

**TEMA:**

## GESTIÓN DE REDES DE APRENDIZAJE Y MENTORÍA DOCENTE PARA FORTALECER LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

**Autores**:

**ALVARADO SOSA BOLÍVAR MANUEL**
**QUINDE TOMALA SORAYA JACQUELINE**

**Tutor**:

**PERALTA GAMBOA DENNIS ALFREDO**

*Milagro,* 2026

# Gestión de redes de aprendizaje y mentoría docente para fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas

Management of learning networks and teacher mentoring to strengthen support for students with specific educational needs.


| Bolívar Manuel Alvarado Sosa<br>balvarados3@unemi.edu.ec<br><br>https://orcid.org/0009-0006-4741-5766<br>Afiliación: Universidad Estatal de Milagro-Ecuador | Soraya Jacqueline Quinde Tomalá<br>squindet@unemi.edu.ec<br><br>https://orcid.org/0009-0007-2819-7385<br>Afiliación: Universidad Estatal de 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, based on a systematic review of the literature, how the management of learning networks and teacher mentoring contribute to strengthening support for students with Specific Educational Needs. The methodology was developed under a non-experimental, documentary-type design, supported by a systematic literature review. The PRISMA protocol was applied, which allowed organizing the phases of identification, screening, eligibility, and inclusion. The search was conducted in academic databases such as Google Scholar, Dialnet, Redalyc, SciELO, and Scopus. Following the application of inclusion and exclusion criteria, 14 articles were selected for analysis. The results showed that addressing diversity requires articulation between institutional structures, learning networks, and teacher mentoring processes, highlighting the value of collaborative work and distributed leadership in improving inclusive practices. It is concluded that the management of learning networks and teacher mentoring contribute to institutional strengthening by promoting collaborative dynamics that impact the educational care of students with Specific Educational Needs.

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

## 1. 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.

## 2. 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

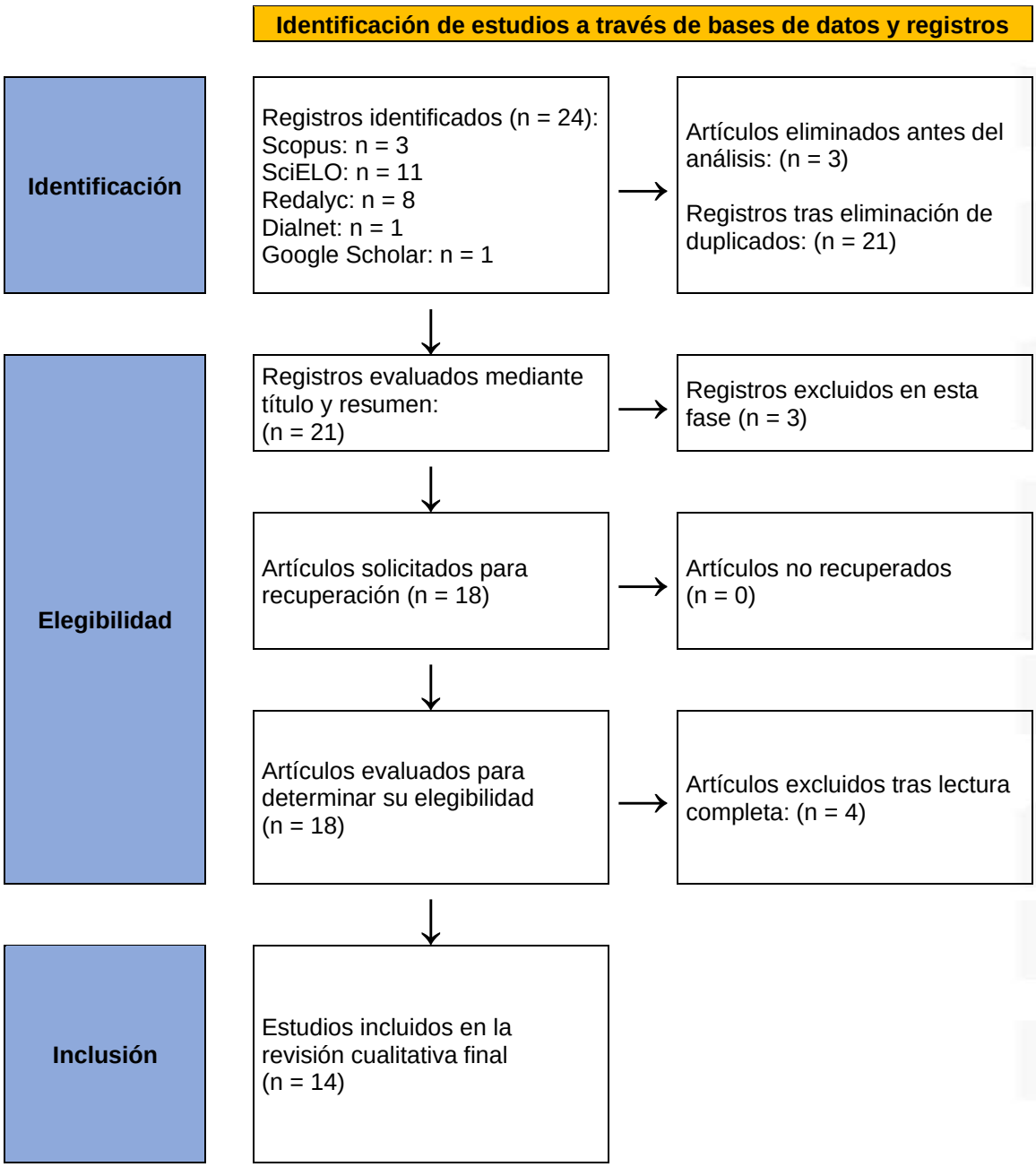
la trazabilidad de las decisiones adoptadas en cada fase del proceso.

**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*



## 3. ANÁLISIS DE 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 |
| Suriel 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. Domini cana | 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 Montaño (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.

## 4. DISCUSIÓN

En relación con la atención institucional, al menos tres investigaciones coinciden en señalar limitaciones en la aplicación efectiva de las políticas inclusivas. Miranda Benavides y Miranda Benavides (2025) sostienen que "existe una brecha significativa entre la normativa establecida y su aplicación en los centros educativos", lo cual se articula con lo expuesto por García Cedillo et al. (2023), quienes indican que "la pandemia originada por la COVID-19 dejó secuelas que empeoraron la atención educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales en México". En la misma dirección, Rojas et al. (2024) afirman que "las NEE se definen como barreras que restringen el derecho a la educación", lo que desplaza el foco desde el estudiante hacia las condiciones del sistema educativo. Estas coincidencias permiten interpretar que la problemática no radica únicamente en la planificación pedagógica, sino en la capacidad institucional para sostener prácticas inclusivas de manera sistemática.

En cuanto a las redes de aprendizaje, tres estudios evidencian una convergencia clara respecto al valor del trabajo colaborativo. Lago y Naranjo (2024) plantean que "este apoyo entre los docentes se vuelve más necesario, si cabe, en procesos tan complejos y profundos como es la educación inclusiva", lo cual coincide con Carrión (2026), quien identifica que "la estrategia promueve la autocapacitación, el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias, fortaleciendo la práctica pedagógica". A su vez, Navarro y Pérez (2023) complementan esta visión al señalar que "el trabajo entre pares fue una oportunidad de aprendizaje en temas curriculares, de reflexión compartida sobre sus desempeños". No obstante, este último estudio introduce un matiz relevante, ya que advierte que para que una red docente opere adecuadamente quienes la lideren deben evidenciar solvencia y legitimidad pedagógica. Lo que sugiere que su impacto no es automático ni homogéneo.

Respecto al desarrollo profesional docente, dos investigaciones coinciden en identificar la formación como un punto crítico para la inclusión. Banda Ortiz et al. (2025) advierten que "una concepción limitada de la inclusión, combinada con una formación docente deficiente, puede generar prácticas homogeneizadoras", mientras que Navarro y Navarro-Montaño (2024) señalan que los docentes "presentan dificultad en su formación, conocimientos, destrezas y habilidades para integrarla en el aula". Ambas posturas coinciden en que la formación no solo requiere ampliarse, sino también contextualizarse para responder a las demandas reales del aula diversa.

En contraste, Díaz Pareja et al. (2025) amplían la discusión al afirmar que "crear comunidades inclusivas es un proceso compartido en el que deben implicarse todos los agentes educativos", lo que introduce una perspectiva más sistémica basada en el liderazgo

distribuido. Esta diferencia permite interpretar que la formación docente, aunque necesaria, resulta insuficiente si no se articula con estructuras organizativas que favorezcan la corresponsabilidad institucional.

## 5. CONCLUSIÓN

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.

## 6. BIBLIOGRAFÍA


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.rmclc.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 Montaño, 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

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

ISSN: 3103-1315

SCIENTIA Research Club
ADVANCING RESEARCH, SHAPING MINDS

LETTER OF ACCEPTANCE

## *CARTA DE ACEPTACIÓN DE ARTÍCULO CIENTÍFICO*

Por la presente se certifica que el artículo titulado **"Gestión de redes de aprendizaje y mentoría docente para fortalecer la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas".**

Un trabajo de investigación de los autores: **Bolívar Manuel Alvarado Sosa y Soraya Jacqueline Quinde Tomala**, siendo su artículo revisado por Doble Par Ciego y Sistema de Doble Revisión Editorial, antes de ser publicado.

El artículo será publicado en la Revista Científica **Research Club Scientia** ISSN: 3103-1315, en la edición julio – septiembre, 2026, Volumen 4, Número 3. Verificable en nuestra plataforma: https://researchclubscientia.com/in dex.php/files

RESEARCH CLUB SCIENTIA

**Ing. Luci Salas Narvaez, MSc.**
*EDITORA REVISTA RESEARCH CLUB SCIENTIA*

ISSN · Google Académico · Crossref DOI: 10.65415/res · LivRe · Dialnet · erih+ · OJS

T: +593 XX XXX XXXX
W: www.researchclubscientia.com
M: researchclubscientia@gmail.com

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

*¡Evolución académica!*

@UNEMIEcuador