Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

La inclusión educativa y la atención a la diversidad

Inclusive education and responding to learner diversity

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre inclusión educativa y atención a la diversidad mediante una revisión bibliográfica narrativa crítica de seis publicaciones de 2021–2026. Se realizaron búsquedas dirigidas y se verificaron las referencias en páginas editoriales y organismos institucionales. La selección comprendió un metaanálisis, tres revisiones y dos marcos de orientación educativa. La síntesis distinguió acceso, participación, aprendizaje y pertenencia, así como decisiones de planificación general y apoyos individuales. Las fuentes destacan la formación docente, la colaboración y la diversificación de la enseñanza, pero muestran diferencias en conceptos, prácticas y resultados. La evidencia sobre desarrollo profesional presenta efectos positivos de magnitud variable, mientras la investigación sobre Diseño Universal para el Aprendizaje identifica dificultades para precisar y documentar su implementación. Se propone un proceso escolar de identificación de barreras, planificación de apoyos, evaluación y revisión, con participación del alumnado y las familias. La inclusión no se considera alcanzada únicamente por compartir un espacio o disponer de una adaptación escrita. Su valoración requiere comprobar oportunidades de participación y progreso en aprendizajes relevantes. Se concluye que la atención a la diversidad debe formar parte de las decisiones ordinarias de enseñanza y complementarse con apoyos específicos cuando sean necesarios. La revisión no presenta una intervención propia ni calcula efectos agregados. La búsqueda no exhaustiva, el acceso desigual a textos completos y la heterogeneidad de las fuentes limitan la generalización de sus conclusiones.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa; diversidad; barreras; participación; formación docente.

ABSTRACT

This article examines the relationship between inclusive education and responding to learner diversity through a critical narrative review of six publications from 2021 to 2026. Targeted searches were conducted, and references were verified against publisher pages and institutional organizations. The selection included one meta-analysis, three reviews, and two educational frameworks. The synthesis distinguished access, participation, learning, and belonging, as well as general instructional planning and individual support. Sources emphasize teacher development, collaboration, and diversified teaching, while showing differences in concepts, practices, and outcomes. Evidence on professional development reports positive effects of varying magnitude, whereas research on Universal Design for Learning identifies difficulties in specifying and documenting implementation. A school process of identifying barriers, planning support, assessing outcomes, and reviewing decisions is proposed, involving students and families. Inclusion is not considered achieved solely through shared placement or a written accommodation. Its evaluation requires examining opportunities to participate and progress in meaningful learning. Responding to diversity should be embedded in ordinary teaching decisions and complemented by specific support when necessary. This review reports no original intervention and calculates no pooled effects. The non-exhaustive search, uneven access to full texts, and heterogeneity of sources limit the generalizability of its conclusions.

KEYWORDS: inclusive education; learner diversity; barriers; participation; teacher development.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 04/10 /2026

Aceptación: 25 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

MSc. Rivas Guevara Alexandra Del Rocio
Msc. Rivas Guevara Marcela De Fatima
Msc. Tenesaca Simancas Vicenta Regina
Telgo. Santorun Sanchez Fredy Marcelo

alexandra.rivas@educacion.gob.ec
marce26rivas@hotmail.es
vicenta.tenesaca@gmail.com
fredymarcelo7@hotmail.com

Unidad Educativa Bernardo Valdivieso
UE Fiscomisional De Fuerzas Armadas Colegio Militar No. 5 "Tcrn. Lauro Guerrero
Unidad Educativa Bernardo Valdivieso
Unidad Educativa Manuel Ignacio Monteros Valdivieso

Loja- Ecuador
Loja- Ecuador
Loja- Ecuador
Loja - Ecuador

CITACIÓN:
Rivas, A. Rivas, M. Tenesaca, V. & Santorun, F. (2026). La inclusión educativa y la atención a la diversidad. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1673 – 1681.*

CC BY NC ND

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

INTRODUCCIÓN

Un aula reúne estudiantes con conocimientos previos, experiencias culturales, formas de comunicación y necesidades de apoyo diferentes. Esta diversidad forma parte de la enseñanza cotidiana y no aparece únicamente cuando existe un diagnóstico. La pregunta educativa consiste en cómo organizar oportunidades para aprender juntos, participar y avanzar, reconociendo que una misma tarea o condición de respuesta puede facilitar a unos estudiantes y dificultar a otros.

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) propone repensar la educación desde la justicia y la cooperación. Este marco permite situar la inclusión como responsabilidad compartida, más allá de una técnica específica. Su carácter prospectivo y orientador debe diferenciarse de una evaluación de eficacia. En el presente artículo aporta una perspectiva para analizar qué decisiones escolares amplían oportunidades y cuáles pueden reproducir exclusiones.

Conejeros-Solar et al. (2026) muestran que las prácticas inclusivas en Latinoamérica reciben definiciones diversas y abarcan enseñanza diversificada, cooperación y respuestas culturalmente pertinentes. Esta variedad obliga a precisar qué se entiende por inclusión en cada propuesta. Si solo se registra presencia física, pueden pasar inadvertidas dificultades para intervenir, acceder a materiales o demostrar lo aprendido. El análisis necesita examinar las condiciones y experiencias de participación.

La atención a la diversidad exige combinar planificación flexible y apoyos ajustados. Ofrecer distintas vías de acceso no elimina todas las necesidades individuales, mientras una adaptación aislada no transforma necesariamente la organización del aula. La revisión de Zhang et al. (2024) también advierte dificultades para describir cómo se implementan los principios de diseño inclusivo. Por ello, es necesario documentar acciones concretas y resultados pertinentes.

El objetivo general es analizar críticamente la relación entre inclusión educativa y atención a la diversidad a partir de fuentes de 2021–2026. Se busca contrastar enfoques, examinar formación y prácticas docentes y proponer un proceso de mejora escolar. La pregunta orientadora es cómo identificar y reducir barreras sin perder de vista participación y aprendizaje. La propuesta final es ilustrativa y no constituye una intervención evaluada en una institución.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

MATERIALES Y MÉTODOS

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa crítica con selección intencional de seis publicaciones. Las búsquedas combinaron inclusive education, learner diversity, teacher professional development, Universal Design for Learning y prácticas inclusivas, junto con expresiones equivalentes en español. Se consultaron páginas de revistas, registros académicos y organismos institucionales. No se efectuó una búsqueda exhaustiva en todas las bases disponibles ni un seguimiento sistemático de cada coincidencia localizada.

Se admitieron publicaciones de 2021–2026 con autoría verificable y relación explícita con inclusión, formación docente, prácticas pedagógicas o diseño de oportunidades de aprendizaje. La selección comprendió el metaanálisis de Donath et al., tres revisiones sobre prácticas o implementación y dos marcos de orientación. Se excluyeron opiniones comerciales, materiales sin respaldo identificable y estudios cuya finalidad no permitía responder a la pregunta educativa planteada.

Se verificaron título, autores, fecha, revista y DOI o enlace oficial. La fecha de cierre fue el 26 de octubre de 2026. Se distinguió el año de publicación de una revisión del periodo de sus estudios originales. Una síntesis reciente puede incluir investigaciones anteriores a 2021; el intervalo establecido corresponde a las fuentes seleccionadas para este artículo y no a todos los trabajos que esas fuentes analizan.

La extracción narrativa consideró concepto de inclusión, contexto, prácticas, población, resultados y límites de interpretación. Se separaron marcos institucionales de evidencia empírica y se distinguieron cambios en conocimiento docente, práctica y resultados del alumnado. Cuando solo se dispuso del resumen editorial, las afirmaciones se limitaron a esa información. No se aplicó una herramienta formal de riesgo de sesgo ni se calcularon efectos agregados propios.

La síntesis se organizó en barreras, planificación accesible, desarrollo profesional, diversidad cultural, evaluación y mejora escolar. No se elaboró un diagrama de selección con cantidades reconstruidas ni se recogieron datos de estudiantes. La propuesta práctica deriva de la interpretación y requiere pilotaje. La búsqueda dirigida, el posible solapamiento entre revisiones y la diversidad de diseños restringen exhaustividad, comparación causal y generalización al contexto ecuatoriano.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Inclusión barreras y oportunidades de participación

Conejeros-Solar et al. (2026) analizaron 29 artículos sobre prácticas inclusivas en Latinoamérica y describieron una variedad de definiciones y modalidades. Entre ellas aparecen estrategias diversificadas, aprendizaje colaborativo, enseñanza culturalmente pertinente y cooperación profesional. Su revisión permite reconocer amplitud de prácticas, pero no establece que todas produzcan el mismo efecto ni permite clasificar su eficacia mediante un único resultado comparable.

Como interpretación para la escuela se propone distinguir cuatro preguntas. El acceso examina si el estudiante puede llegar y utilizar los recursos; la participación, si interviene de manera significativa; el aprendizaje, qué progreso consigue; y la pertenencia, cómo vive su lugar en el grupo. Estas dimensiones organizan la propuesta del artículo y evitan considerar suficiente una sola condición, como matrícula o asistencia.

Una barrera puede localizarse en una consigna, un material, una regla de interacción o una expectativa escolar. Se propone describirla mediante una situación observable. Por ejemplo, una actividad exige leer una instrucción extensa sin apoyos y no permite aclararla antes de responder. El análisis no niega las necesidades individuales; pregunta además qué puede modificarse en la tarea para que esas necesidades no se traduzcan automáticamente en exclusión.

El diagnóstico de la situación necesita escuchar al estudiante y contrastar observaciones. Una persona puede estar presente sin intervenir porque no comprende el lenguaje de la actividad o porque la organización no le concede un turno accesible. Se propone recoger ejemplos concretos y revisar qué apoyo cambia su participación. La interpretación debe evitar inferir desinterés o incapacidad a partir de una conducta aislada.

La reducción de barreras se valora por sus efectos en la experiencia de aprendizaje. Cambiar un material tiene sentido si mejora el acceso a un objetivo relevante y permite participar con el grupo. Si la modificación genera una tarea desconectada que ocupa al estudiante sin enseñar el contenido previsto, necesita revisión. Estas son decisiones de planificación propuestas por el artículo, cuya pertinencia debe comprobarse en cada contexto.

Planificación flexible y apoyos individuales

CAST (2024) organiza el Diseño Universal para el Aprendizaje mediante opciones de implicación, representación y acción y expresión. El marco propone considerar la variabilidad del alumnado al diseñar oportunidades educativas. En esta revisión se utiliza como orientación de planificación y no como demostración de eficacia de cualquier actividad que se identifique con sus principios. La calidad de una propuesta requiere examinar cómo se aplican y qué resultados se observan.

Zhang et al. (2024) sintetizaron 32 estudios de educación preescolar a secundaria

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

publicados entre 1999 y 2023. Encontraron dificultades para alinear explícitamente intervenciones y pautas, cobertura desigual de componentes y falta de orientación teórica en la implementación. Estas limitaciones advierten que utilizar la denominación del marco no describe por sí mismo una práctica. Es necesario precisar qué barrera se aborda y qué decisión cambia en la enseñanza.

Como aplicación, el docente puede presentar un contenido mediante texto comprensible, explicación oral y representación pertinente, según el objetivo. La variedad no consiste en acumular formatos, sino en permitir acceso a la información necesaria. Una imagen decorativa no sustituye una explicación y un audio no resuelve toda dificultad. Se propone revisar qué aporta cada recurso y mantener una estructura que el alumnado pueda anticipar.

Las opciones generales deben complementarse con apoyos individuales cuando no resultan suficientes. Se propone acordar qué necesita el estudiante, quién lo proporciona y cómo se comprobará su utilidad. El apoyo puede facilitar comunicación, organización o acceso al material sin sustituir su participación. Cuando cambia el objetivo de aprendizaje, esa decisión debe explicitarse y revisarse pedagógicamente; no debe confundirse con modificar únicamente el formato de respuesta.

La flexibilidad mantiene expectativas de aprendizaje relevantes y permite distintas vías para alcanzarlas. Un estudiante puede explicar una relación oralmente si la escritura no es el objeto evaluado. Si el objetivo es precisamente escribir, se necesitan apoyos para esa habilidad y criterios acordes. Esta distinción ayuda a evitar que una dificultad ajena al propósito de la tarea oculte lo que la persona sabe o puede aprender.

Formación docente y colaboración profesional

Donath et al. (2023) integraron 342 estudios sobre desarrollo profesional para inclusión. Informaron efectos promedio positivos y diferentes según el resultado: mayores en conocimiento docente que en habilidades o creencias, con efectos también sobre comportamiento del alumnado. La diversidad de medidas y contextos impide entender ese patrón como garantía para cualquier curso. Los autores destacan formación prolongada, relevancia práctica y oportunidades de aprendizaje activo.

Gordillo y Prado (2024) revisaron 43 publicaciones de 2019 al primer trimestre de 2024 sobre formación docente y práctica inclusiva. Su análisis resalta didáctica, sensibilización y educación inclusiva como componentes formativos. La revisión ofrece una síntesis cualitativa, no una estimación causal única. Considerada junto al metaanálisis, permite reconocer la necesidad de relacionar formación con decisiones que puedan observarse en el aula.

Como propuesta institucional se plantea organizar ciclos de trabajo sobre una dificultad concreta. El equipo describe la barrera, prepara una modificación, observa la actividad y revisa evidencias. La formación puede aportar conocimientos pertinentes en ese proceso. Un taller

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

aislado puede iniciar una reflexión, pero el centro necesita oportunidades para ensayar, recibir apoyo y comprobar si las decisiones amplían participación y aprendizaje.

La colaboración requiere responsabilidades claras. Docentes, profesionales de apoyo y dirección pueden contribuir desde funciones diferentes, manteniendo la enseñanza como tarea compartida. Se propone acordar momentos de planificación y revisión, en lugar de delegar toda la inclusión en una persona especialista. Las familias aportan información sobre experiencias y apoyos, mientras las decisiones educativas se documentan con criterios comprensibles y revisables.

La evaluación de la formación no debe limitarse a satisfacción o asistencia. Se propone distinguir lo aprendido por el profesorado, los cambios realizados y sus efectos observados en estudiantes. Una valoración positiva del curso no demuestra transferencia a la práctica. Registrar ejemplos de materiales, interacciones y respuestas permite identificar avances y dificultades. Esta propuesta necesita adaptación al tiempo disponible y no implica añadir documentación sin una finalidad de mejora.

Diversidad cultural lingüística y social

La revisión latinoamericana de Conejeros-Solar et al. (2026) incluye prácticas culturalmente pertinentes y colaboración, lo que amplía la inclusión más allá de una respuesta centrada únicamente en discapacidad. El análisis invita a examinar cómo contenidos, lenguas y experiencias se reconocen en la enseñanza. Su descripción de prácticas no permite suponer que todas las realidades regionales sean equivalentes ni que una actividad produzca el mismo resultado en cada comunidad.

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) sitúa justicia y cooperación en el debate sobre el futuro educativo. Como interpretación para el aula, se propone valorar saberes y experiencias del alumnado sin convertirlos en etiquetas. Una persona no representa de forma automática a toda una cultura o comunidad. La participación debe permitir aportar, preguntar o reservar información personal según la situación.

Cuando la lengua de enseñanza no coincide con la de mayor dominio del estudiante, se propone revisar vocabulario, apoyos visuales y oportunidades de aclaración. El desconocimiento de una palabra no debe confundirse de inmediato con desconocer el concepto. También conviene ofrecer tiempo de preparación y formas de respuesta pertinentes. Estas decisiones necesitan observarse junto con el aprendizaje lingüístico y curricular, en vez de reducir el desafío a traducir instrucciones.

Las condiciones sociales afectan las posibilidades de realizar tareas. Una actividad que exige conexión continua, compras o ayuda adulta disponible puede distribuir oportunidades de manera desigual. Se propone revisar esos requisitos y ofrecer alternativas que conserven el objetivo. La escuela puede identificar barreras de participación sin solicitar exposición pública de la situación familiar ni interpretar el incumplimiento aislado como falta de compromiso.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

La atención a la diversidad también incluye a quienes necesitan mayor profundidad o desafío en determinados aprendizajes. Se propone ofrecer tareas de ampliación vinculadas al contenido y revisar agrupamientos de manera flexible. Las diferencias no deben convertirse en jerarquías permanentes de capacidad. La observación de tareas y conversaciones permite ajustar apoyos y desafíos según necesidades actuales, evitando que una clasificación inicial determine de manera rígida las oportunidades futuras.

Evaluación accesible y seguimiento del progreso

La evaluación inclusiva necesita aclarar qué conocimiento o habilidad se pretende valorar. Una prueba puede introducir demandas adicionales que dificulten mostrar ese aprendizaje. Como criterio de diseño se propone revisar lenguaje, presentación y forma de respuesta antes de interpretar un resultado. La accesibilidad no exige eliminar el propósito académico; requiere distinguirlo de condiciones que no forman parte del objetivo y pueden producir una dificultad innecesaria.

El marco de CAST (2024) permite considerar distintas formas de acción y expresión. Su aplicación exige decidir qué variaciones mantienen la evidencia relevante. Si se busca explicar una relación científica, un esquema acompañado de explicación puede aportar información pertinente. Si se busca dominio de una convención escrita, se necesitan criterios específicos para esa habilidad. Una misma adaptación no resulta adecuada para todos los objetivos.

La observación debe recoger progreso y apoyos utilizados. Una respuesta correcta con guía completa no informa lo mismo que una explicación autónoma; ambas pueden ayudar a planificar el paso siguiente. Se propone registrar la ayuda necesaria y ajustar su intensidad de forma gradual cuando corresponda. La finalidad es comprender cómo aprende el estudiante, evitando reducir su trayectoria a una única puntuación o comparación con el grupo.

El seguimiento también considera participación y experiencia escolar. El centro puede revisar quién accede a actividades, quién interviene y qué barreras comunica. Los datos agregados ayudan a reconocer patrones, pero no sustituyen la escucha individual. Se propone analizar ausencias de participación con prudencia y contrastar explicaciones, sin asumir que todas responden a la misma causa. Los resultados orientan decisiones y no deben utilizarse para exponer o estigmatizar.

La heterogeneidad que señalan Zhang et al. (2024) y Donath et al. (2023) exige describir medidas y condiciones con precisión. Las mejoras en una dimensión no demuestran cambios en todas las demás. Un plan puede facilitar acceso sin haber comprobado todavía progreso académico. La evaluación institucional debe reconocer esos avances parciales y las tareas pendientes, manteniendo criterios claros y evitando presentar la inclusión como un logro definitivo e invariable.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

Propuesta de mejora escolar basada en barreras

Se propone un ciclo de mejora adaptable de ocho semanas, cuya duración es ilustrativa. La primera fase consiste en seleccionar una situación de enseñanza y recoger evidencias breves sobre acceso, participación y aprendizaje. Se escucha al alumnado y se consulta a las familias cuando la información sea pertinente. El equipo define una barrera observable y evita formular el problema únicamente como un déficit atribuido a la persona.

La segunda fase establece un objetivo común y las opciones de acceso o respuesta. Por ejemplo, para explicar causas de un fenómeno se pueden preparar un texto accesible, un esquema y una conversación guiada. Se definen apoyos individuales que sigan siendo necesarios y responsables de proporcionarlos. Cada decisión debe relacionarse con la barrera y con la evidencia que permitirá valorar su utilidad.

La tercera fase implementa la actividad y registra qué ocurrió. El docente observa participación y respuestas, mientras el estudiante comunica dificultades y preferencias. El equipo comprueba que los apoyos estuvieron disponibles y que no produjeron aislamiento. Si una medida no funciona, se revisan tarea, intensidad o condiciones, sin concluir de inmediato que el estudiante no puede aprender el contenido.

La cuarta fase contrasta evidencias y acuerda continuidad. El equipo identifica qué cambió, qué permanece y qué información falta. Se propone una revisión posterior para comprobar si la mejora se sostiene en otras actividades. El calendario y las acciones descritas no constituyen un programa validado por esta revisión; ofrecen una organización posible que requiere pilotaje y ajustes según el contexto.

Para investigar eficacia se necesitarían medidas pertinentes y una comparación adecuada, además de documentar implementación. La presente propuesta no permite atribuir causalidad ni prometer resultados universales. Su aportación práctica consiste en conectar barrera, apoyo y evaluación mediante decisiones explícitas. En centros ecuatorianos sería útil estudiar su viabilidad en entornos distintos, incluyendo diversidad lingüística, recursos disponibles y participación de la comunidad educativa.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

CONCLUSIONES

La inclusión educativa y la atención a la diversidad se relacionan mediante decisiones que amplían oportunidades de acceso, participación, aprendizaje y pertenencia. Compartir un aula o disponer de un documento de adaptación no demuestra por sí solo que esas oportunidades estén disponibles. La valoración necesita examinar experiencias concretas y progresos, escuchando al alumnado y revisando las condiciones de enseñanza.

Las fuentes destacan planificación flexible, formación docente y colaboración, pero ofrecen evidencia de naturaleza diferente. Los marcos institucionales orientan propósitos; las revisiones describen prácticas y limitaciones; el metaanálisis presenta efectos promedio variables. Esta diversidad impide establecer una solución única o garantizar que cualquier actividad denominada inclusiva produzca los mismos resultados en todos los contextos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje puede orientar opciones de acceso y expresión, aunque su aplicación debe explicitarse y evaluarse. Los apoyos generales no eliminan toda necesidad individual. Se requiere identificar barreras, mantener objetivos relevantes y ajustar ayuda, formato y evaluación según la situación. Cambiar una condición de respuesta debe distinguirse de modificar el aprendizaje que se pretende alcanzar.

La formación necesita conexión con problemas de aula y oportunidades para ensayar y revisar decisiones. La colaboración distribuye responsabilidades y permite superar intervenciones aisladas. La diversidad cultural, lingüística, social y de capacidades exige reconocer distintas experiencias sin fijar etiquetas. Una evaluación accesible debe separar el propósito académico de demandas adicionales que dificultan demostrar lo aprendido.

La propuesta de mejora presentada articula barreras, apoyos y seguimiento, pero requiere evaluación propia. La revisión está limitada por búsqueda dirigida, acceso desigual a textos completos y heterogeneidad de fuentes. Se recomienda desarrollar investigaciones contextualizadas en Ecuador con medidas claras y seguimiento. Una escuela inclusiva necesita sostener un proceso de revisión de sus prácticas y comprobar a quiénes alcanzan las oportunidades que ofrece.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.345

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education

Conejeros-Solar, M. L., Rojas Farías, A., & Melo-Letelier, G. (2026). Prácticas educativas inclusivas en Latinoamérica: conceptualización, tipos y características. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 37*(2), 281–308. https://doi.org/10.5209/rced.100298

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*, Article 30. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

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

Zhang, L., Carter, R. A., Jr., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review, 36*, Article 35. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7

CONFLICTO DE INTERÉS:
Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior