



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 4
Octubre-Diciembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4
octubre-diciembre 2025

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 4, octubre-diciembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4, 2025, octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/4xr3rj89>

**LA INCLUSIÓN COMO PRINCIPIO FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN:
IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS**

**INCLUSION AS A FUNDAMENTAL PRINCIPLE IN EDUCATION:
PSYCHOPEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

Alexandra Jacqueline Pincay Benitez

Nelly Mariuxi García Ganchozo

Paola Marisabel García Guerrero

María Cecibel Bermúdez Mera

Cristhian Eduardo Vázquez Alarcón

Ecuador

La inclusión como principio fundamental en la educación: implicaciones psicopedagógicas

Inclusion as a fundamental principle in education: psychopedagogical implications

Alexandra Jacqueline Pincay Benitez¹

alexandraj.pincay@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0000-5446-6525>

Unidad Educativa Diana Esther Guerrero

Vargas

Ecuador

Paola Marisabel García Guerrero

marisabel.garcia@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-9947-933X>

Escuela de Educación Básica Esther Santos

Vega

Ecuador

Cristhian Eduardo Vázquez Alarcón

cristhian.vasquez@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-6106-1835>

Escuela de Educación Básica Gran

Colombia

Ecuador

Nelly Mariuxi García Ganchozo

nelly.garciag@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4276-7852>

Escuela de Educación Básica Remigio

Crespo Toral N°145

Ecuador

María Cecibel Bermúdez Mera

cecibel.bermudez@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0009-2751-6377>

Escuela de Educación Básica Remigio

Crespo Toral N°145

Ecuador

¹ Correspondencia: alexandraj.pincay@educacion.gob.ec

RESUMEN

La presente investigación analiza las implicaciones psicopedagógicas de la inclusión educativa en instituciones fiscales de la parroquia Charapotó, cantón Sucre, provincia de Manabí. Bajo un enfoque mixto, se exploraron las percepciones de docentes y actores institucionales sobre las barreras y oportunidades para implementar prácticas inclusivas. Los resultados evidencian que, si bien existe una disposición favorable por parte del profesorado, persisten múltiples limitaciones estructurales que dificultan una atención efectiva a la diversidad. Entre las principales barreras se identifican la escasa formación en educación inclusiva, la falta de recursos didácticos adaptados, la débil infraestructura y el escaso apoyo profesional especializado. La discusión de los hallazgos se fundamenta en referentes teóricos que cuestionan los modelos tradicionales de evaluación psicopedagógica y promueven una visión basada en los derechos humanos y la equidad. Se concluye que la inclusión en contextos rurales requiere transformaciones profundas a nivel institucional, formativo y cultural. El estudio ofrece recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la formación docente y la construcción de políticas inclusivas contextualizadas.

Palabras clave: Inclusión educativa; evaluación psicopedagógica; formación docente; educación rural; barreras institucionales.

ABSTRACT

This research analyzes the psychopedagogical implications of inclusive education in public institutions in the Charapotó parish, Sucre canton, Manabí province. Using a mixed-method approach, the perceptions of teachers and institutional stakeholders regarding the barriers and opportunities for implementing inclusive practices were explored. The results show that, although teachers are generally positive, multiple structural limitations persist that hinder effective attention to diversity. Among the main barriers are limited training in inclusive

education, a lack of adapted teaching resources, weak infrastructure, and limited specialized professional support. The discussion of the findings is based on theoretical frameworks that challenge traditional models of psychopedagogical assessment and promote a vision based on human rights and equity. It concludes that inclusion in rural contexts requires profound transformations at the institutional, training, and cultural levels. The study offers recommendations aimed at strengthening teacher training and developing contextualized inclusive policies.

Keywords: Inclusive education; Psychopedagogical assessment; teacher training; rural education; institutional barriers.

Recibido: 3 de octubre 2025 | Aceptado: 15 de octubre 2025

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado como un principio esencial para garantizar el derecho universal a una educación de calidad, equitativa y sin discriminación. En este sentido, la Declaración de Salamanca marcó un hito al establecer que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994). En el contexto ecuatoriano, este principio ha sido incorporado en diversas políticas públicas, reflejando el compromiso del Estado con la equidad educativa, particularmente en sectores rurales y con menos acceso a recursos, como es el caso de la parroquia Charapotó, ubicada en el cantón Sucre, provincia de Manabí.

Las implicaciones psicopedagógicas de la inclusión requieren no solo adaptaciones curriculares, sino también un cambio profundo en la cultura institucional, las prácticas docentes y la formación de los profesionales de la educación (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). En las instituciones fiscales de todos los niveles en zonas rurales como Charapotó, se evidencia la

necesidad de consolidar una cultura inclusiva que responda a la diversidad del estudiantado y promueva el desarrollo integral de todos los actores educativos.

Según Sánchez (2019), la inclusión educativa no debe considerarse únicamente una estrategia para estudiantes con necesidades específicas, sino una transformación estructural de todo el sistema escolar, que garantice la equidad, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos sin excepción. En esta línea, Echeita (2013) enfatiza que la inclusión no debe entenderse como una estrategia dirigida únicamente a estudiantes con discapacidad, sino como un enfoque que beneficie a toda la comunidad educativa.

Además, se reconoce que el rol del docente es clave para el éxito de los procesos inclusivos. La formación en competencias socioemocionales, metodologías activas y evaluación diferenciada es indispensable para responder a las demandas que plantea la diversidad en el aula (Muntaner, 2018). En consecuencia, resulta urgente analizar desde un enfoque psicopedagógico cómo se están implementando los principios de inclusión en las instituciones educativas fiscales de Charapotó, identificando buenas prácticas, desafíos y oportunidades de mejora.

METODOLOGÍA

La metodología es un componente esencial de toda investigación científica, ya que define los procedimientos, técnicas y enfoques que guían el proceso investigativo hacia la obtención de resultados válidos y confiables. En el caso del presente estudio sobre la inclusión educativa en instituciones fiscales de la parroquia Charapotó, se optó por una metodología de enfoque mixto, que permite la comprensión tanto de los datos cuantitativos como cualitativos en torno a las prácticas psicopedagógicas inclusivas.

La elección de este enfoque responde a la necesidad de capturar la complejidad del fenómeno educativo en contextos rurales, donde intervienen múltiples factores pedagógicos,

sociales y culturales (Creswell & Plano Clark, 2018). Asimismo, se consideró pertinente aplicar un diseño no experimental, de tipo descriptivo y transversal, orientado a analizar las percepciones de los actores educativos y las condiciones reales de implementación de la inclusión como principio fundamental en el sistema educativo local (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo). Este enfoque combina la recolección y análisis de datos numéricos con la interpretación de discursos, creencias y prácticas, permitiendo una visión integral del objeto de estudio (Creswell, 2014). El método mixto es especialmente útil cuando se busca explorar fenómenos complejos como la inclusión educativa, ya que posibilita la triangulación de datos para aumentar la validez de los hallazgos (Fetters, Curry & Creswell, 2013).

Además, este enfoque resulta especialmente pertinente en investigaciones educativas, ya que permite contrastar la percepción de los actores involucrados con evidencias empíricas, enriqueciendo la comprensión del fenómeno. El enfoque mixto no solo permite ampliar la perspectiva de análisis, sino también mejorar la profundidad y precisión de las conclusiones, especialmente en contextos donde interactúan múltiples variables sociales, culturales y pedagógicas.

Tipo y diseño de investigación

Se aplicó un diseño no experimental, transversal y descriptivo. Este tipo de diseño es adecuado cuando se pretende observar y analizar fenómenos tal como se manifiestan en su contexto natural, sin manipular variables (Ato, López & Benavente, 2013). Al tratarse de una investigación centrada en instituciones fiscales de Charapotó, se consideró oportuno captar información en un momento específico del año lectivo, permitiendo obtener una radiografía del estado actual de la inclusión educativa.

El diseño de investigación adoptado fue de tipo no experimental, descriptivo y transversal, lo que permitió analizar el fenómeno de la inclusión educativa tal como se presenta en su contexto natural, sin manipulación de variables. Este enfoque es especialmente adecuado para estudios en comunidades educativas rurales, donde las condiciones sociales, culturales y pedagógicas requieren una observación directa, objetiva y contextualizada. El diseño descriptivo facilitó la recolección de datos que reflejan el estado actual de la inclusión en instituciones fiscales de Charapotó, permitiendo identificar patrones, barreras y prácticas educativas vigentes. Como explican Sánchez y Reyes (2020), el diseño no experimental resulta clave para describir fenómenos educativos sin intervención, respetando la estructura original del entorno en el que estos ocurren.

Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes, directivos, personal de apoyo pedagógico y estudiantes de instituciones fiscales de todos los niveles (inicial, básica, bachillerato) ubicadas en la parroquia Charapotó. La muestra fue no probabilística por conveniencia, incluyendo a aquellos actores educativos que estuvieron disponibles y dispuestos a participar durante el periodo de levantamiento de datos. El enfoque mixto, ampliamente recomendado para investigaciones educativas complejas, permite combinar las fortalezas del análisis cuantitativo y cualitativo para comprender fenómenos de manera más integral (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Esta técnica es común en estudios educativos cuando las condiciones del entorno no permiten un muestreo aleatorio (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Se aplicaron criterios de inclusión como: experiencia docente mínima de un año, vinculación directa con procesos de enseñanza-aprendizaje, y disposición voluntaria para participar.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos, se emplearon las siguientes técnicas:

- Encuestas estructuradas aplicadas a docentes, para identificar percepciones sobre inclusión, barreras y estrategias utilizadas.
- Entrevistas semiestructuradas a directivos y personal de apoyo, centradas en políticas institucionales y formación profesional.
- Observación directa de aulas, para analizar prácticas pedagógicas inclusivas en tiempo real.

Los instrumentos fueron validados a través de juicio de expertos y se aplicó un piloto en una institución educativa no incluida en la muestra definitiva, con el fin de garantizar la confiabilidad del cuestionario (Ary, Jacobs, Irvine & Walker, 2018).

Procedimientos éticos

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y la normativa ecuatoriana de investigación educativa. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, respetando su autonomía y privacidad, y se garantizó la confidencialidad de los datos recolectados en todo momento (Zeni, 2009).

Además, se consideró esencial aplicar principios de justicia, respeto y beneficencia en la interacción con los participantes, especialmente por tratarse de una comunidad educativa rural donde existen condiciones sociales particulares que podrían incrementar la vulnerabilidad. El investigador actuó con sensibilidad cultural, evitando cualquier tipo de sesgo o interferencia que afectara la dignidad de los sujetos participantes. En este sentido, se reconoció que la ética en la investigación educativa no debe limitarse a una formalidad institucional, sino que debe integrarse activamente en todas las fases del proceso, desde el diseño hasta la divulgación de resultados (Tracy, 2010).

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) utilizando el software SPSS. Los datos cualitativos

fueron analizados mediante análisis de contenido temático, codificando las respuestas de las entrevistas y observaciones, para identificar patrones comunes relacionados con la inclusión educativa (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

En investigaciones educativas con enfoque mixto, como la presente, es fundamental asegurar la coherencia entre las técnicas de análisis utilizadas y los objetivos de investigación planteados. El análisis de datos cuantitativos no solo permite identificar tendencias generales, sino también contrastar hipótesis específicas y describir características poblacionales, mientras que el análisis cualitativo contribuye a interpretar significados, contextos y dinámicas sociales que los números por sí solos no pueden revelar. Por ello, se aplicaron estrategias de triangulación metodológica, combinando los resultados estadísticos con las categorías emergentes del análisis de contenido, lo cual fortaleció la credibilidad, transferibilidad y validez de los hallazgos (Guetterman, 2015).

RESULTADOS

La presentación de resultados constituye una etapa clave dentro del proceso investigativo, ya que permite visibilizar de manera clara y ordenada los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de técnicas de recolección de datos. Esta sección no solo cumple una función informativa, sino también metodológica, en tanto debe reflejar la coherencia entre los objetivos de investigación, el marco teórico y el análisis realizado. En investigaciones educativas, donde se abordan fenómenos complejos como la inclusión, es fundamental garantizar una exposición rigurosa, ética y comprensible de los resultados obtenidos, especialmente cuando se trabaja con poblaciones diversas o en contextos rurales.

Según Bardales (2019), en estudios cualitativos resulta esencial respetar la voz de los participantes, así como organizar los datos de forma lógica y transparente, evitando interpretaciones prematuras o sesgos del investigador. Esto implica presentar categorías,

patrones o relaciones emergentes desde los propios discursos recogidos en el trabajo de campo, garantizando así la fidelidad de los hallazgos. Por su parte, el informe metodológico de la UNESCO IESALC (2021) destaca que una adecuada presentación de resultados fortalece la validez interna del estudio y permite que los hallazgos sirvan de base para tomar decisiones pedagógicas y políticas informadas. En este sentido, la claridad, la ética y la contextualización son principios fundamentales al momento de exponer los datos que sustentan el análisis posterior.

Tabla 1

Percepción de los docentes sobre la implementación de prácticas inclusivas

Ítem	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Adapto mis clases a estudiantes con diferentes capacidades.	46%	44%	10%
Utilizo estrategias diferenciadas para atender la diversidad.	39%	51%	10%
Cuento con apoyo técnico o profesional en temas de inclusión.	18%	33%	49%
He recibido formación específica en educación inclusiva.	21%	37%	42%
Considero que mi institución promueve activamente la inclusión.	35%	48%	17%

La tabla muestra que, aunque un porcentaje considerable de docentes aplica estrategias inclusivas (46% adapta clases y 39% usa estrategias diferenciadas siempre), hay una clara debilidad en el acceso a formación y apoyo técnico especializado. El 49% de los docentes manifiesta no contar con asesoría especializada, y el 42% reconoce no haber recibido formación específica en inclusión. Estos resultados evidencian que, si bien existe voluntad

docente, las condiciones institucionales y de capacitación son limitadas, lo que afecta la implementación efectiva de una educación inclusiva.

Tabla 2

Principales barreras percibidas para la inclusión educativa

Tipo de barrera	% de docentes que la identifica como frecuente
Falta de capacitación docente	71%
Escasos recursos didácticos	64%
Infraestructura inadecuada	59%
Falta de apoyo de profesionales	68%
Actitudes discriminatorias	41%

Los datos reflejan que las principales barreras para una educación inclusiva en las instituciones fiscales de Charapotó son de índole estructural y profesional. El 71% de los docentes señala la falta de formación como una barrera constante, seguida por la ausencia de recursos didácticos (64%) y limitaciones en infraestructura (59%). Además, el 68% menciona la falta de apoyo de especialistas como una dificultad para atender adecuadamente a estudiantes con necesidades diversas. Aunque en menor medida, el 41% identifica actitudes discriminatorias, lo cual sugiere que aún persisten barreras culturales que deben ser abordadas desde la comunidad educativa.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que, aunque los docentes de las instituciones fiscales en la parroquia Charapotó tienen disposición hacia la inclusión educativa, enfrentan múltiples barreras que limitan su aplicación. Las principales dificultades señaladas son la falta de formación especializada, la carencia de materiales adaptados, el poco acompañamiento técnico y las deficiencias en infraestructura escolar. Estas limitaciones, comunes en zonas rurales, hacen que la inclusión siga siendo un ideal más que una práctica

sostenida.

Además, se evidencia que los esfuerzos de inclusión dependen en gran medida de la iniciativa individual del docente y no de una política institucional sólida. Este tipo de inclusión "voluntaria" genera desigualdades entre instituciones y entre estudiantes, ya que no todos acceden a los mismos apoyos o recursos. Según el Informe Global de Seguimiento de la Educación 2020 de la UNESCO, garantizar la inclusión requiere eliminar barreras estructurales, modificar prácticas escolares y asegurar que todos los estudiantes, sin distinción, participen y aprendan en igualdad de condiciones (UNESCO, 2020).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan un escenario que, aunque refleja compromiso docente con la inclusión, también está profundamente condicionado por factores estructurales que limitan su aplicación efectiva. Las barreras más comunes reportadas falta de formación, recursos, infraestructura y apoyo profesional coinciden con los resultados encontrados en diversos estudios previos a nivel iberoamericano.

Por ejemplo, según Martínez y García (2020), uno de los obstáculos más frecuentes para consolidar una cultura inclusiva es la inexistencia de una política institucional clara que respalde el trabajo del profesorado en contextos diversos. Esta falta de lineamientos estructurales también genera incertidumbre sobre cómo adaptar el currículo y las metodologías a estudiantes con distintas necesidades.

Asimismo, Arnáiz y Hurtado (2021) explican que la inclusión no puede depender únicamente del esfuerzo individual del docente, sino que debe estar respaldada por un modelo organizacional que promueva la colaboración, la formación continua y el acompañamiento especializado.

Otro aspecto discutido es la percepción misma de los docentes sobre su rol frente a la

inclusión. Según Rodríguez y Pérez (2019), muchos educadores muestran una disposición positiva hacia el trabajo con la diversidad, pero se sienten inseguros al carecer de herramientas pedagógicas y recursos adaptativos. Esta sensación fue también evidente en el presente estudio, donde más del 70% manifestó no haber recibido formación suficiente en educación inclusiva.

Por otro lado, desde el análisis institucional, López y Morales (2022) destacan que las escuelas públicas en zonas rurales enfrentan condiciones de precariedad que afectan directamente la aplicación del modelo inclusivo, como la falta de acceso a personal de apoyo (psicólogos, terapeutas) o la inexistencia de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad.

A nivel de formación y evaluación psicopedagógica, Echeita y Calderón (2014) plantean que uno de los grandes obstáculos para la inclusión es el mantenimiento de modelos clínicos de evaluación que etiquetan al alumnado en lugar de reconocer la diversidad como parte del derecho a la educación. Este enfoque médico, aún arraigado en muchas prácticas escolares, refuerza lógicas de exclusión y limita las posibilidades de transformación pedagógica, especialmente en instituciones que no cuentan con recursos ni capacitación suficiente para responder a la heterogeneidad del aula.

Finalmente, UNESCO (2020) advierte que la verdadera inclusión no se logra solo con acceso al aula, sino con participación plena, aprendizaje efectivo y valoración de la diversidad. Este enfoque integral fue clave para interpretar los datos de este estudio, donde se constata que la inclusión aún es más un ideal que una práctica sistematizada en el contexto de Charapotó.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa en contextos rurales sigue siendo más una aspiración que una realidad consolidada, debido a barreras estructurales como la falta de formación docente, recursos limitados e infraestructura inadecuada.

Los docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión, pero su labor se ve limitada por la ausencia de apoyo técnico especializado y políticas institucionales claras que respalden su trabajo con la diversidad.

Persisten prácticas psicopedagógicas centradas en modelos clínicos y de diagnóstico, que refuerzan la exclusión en lugar de promover una educación adaptada a la diversidad del estudiantado.

La formación docente inicial y continua es insuficiente en cuanto a contenidos sobre inclusión, lo que impacta directamente en la capacidad de los educadores para aplicar estrategias pedagógicas adecuadas.

Para avanzar hacia una inclusión efectiva, se requiere un enfoque sistémico, que combine políticas públicas, inversión educativa, sensibilización comunitaria y cambios culturales dentro de las instituciones.

Declaración de conflicto de interés

Los autores manifiestan que no existen conflictos de interés que puedan haber influido en el desarrollo de la presente investigación. Todas las opiniones, análisis e interpretaciones corresponden exclusivamente al trabajo académico independiente de Alexandra Jacqueline Pincay Benítez, Nelly Mariuxi García Ganchozo, Paola Marisabel García Guerrero, María Cecibel Bermúdez Mera y Eduardo Vázquez Alarcón. Asimismo, se declara que no se contó con financiamiento externo, apoyo institucional adicional ni patrocinio que pudiera condicionar el diseño, la ejecución, los resultados o la interpretación de los datos obtenidos en este estudio.

Declaración de contribución a la autoría

Todos los autores participaron de manera activa en el desarrollo de la investigación y en la elaboración del presente artículo, cumpliendo con los criterios de autoría establecidos por las normas académicas internacionales:

Alexandra Jacqueline Pincay Benítez: Coordinó el diseño metodológico, dirigió la recolección de datos y supervisó el análisis estadístico.

Nelly Mariuxi Garcia Ganchozo: Colaboró en la redacción del marco teórico, la revisión bibliográfica y el análisis comparativo de los resultados.

Paola Marisabel García Guerrero: Participó en la aplicación de los instrumentos, la organización de los datos y la elaboración de las tablas de resultados.

María Cecibel Bermúdez Mera: Contribuyó en la interpretación de los hallazgos, la redacción de las conclusiones y la revisión crítica del manuscrito.

Cristhian Eduardo Vázquez Alarcón: Apoyó en la edición final del documento, la elaboración de recomendaciones y la verificación de las referencias bibliográficas.

Todos los autores revisaron y aprobaron la versión final del artículo, asumiendo responsabilidad conjunta por el contenido presentado.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que se emplearon herramientas de inteligencia artificial únicamente como apoyo en la redacción, organización de ideas y mejora del estilo lingüístico del presente artículo. Dichas herramientas se utilizaron de manera complementaria y no sustituyeron en ningún momento el trabajo intelectual, crítico y analítico de Alexandra Jacqueline Pincay Benítez, Nelly Mariuxi Garcia Ganchozo, Paola Marisabel García Guerrero, María Cecibel Bermúdez Mera y Eduardo Vázquez Alarcón, en las fases de diseño, desarrollo, análisis y elaboración de la investigación.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge. https://ecampus.fh-potsdam.de/pluginfile.php/277655/mod_resource/content/1/Ainscow%20Booth%20Dyson%202006%20Improving%20Schools%20Developing%20Inclusion.pdf
- Arnáiz, P., & Hurtado, M. (2021). La inclusión en la escuela: ¿realidad o ficción? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 34–47. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/30740>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. A. (2018). Introduction to research in education (10th ed.). Cengage Learning.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bardales, N. (2019). La presentación de resultados en investigaciones educativas: Buenas prácticas desde la investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 9(2), 45–62. <https://www.clacso.org.ar/limo/index.php/limo/article/view/150>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 11(2), 5–27.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Echeita, G., & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (41), 15–30. <https://www.ambitsaaf.cat/revista/index.php/ambits/article/view/41/39>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Services Research*, 48(6, Pt. 2), 2134–2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Guetterman, T. C. (2015). Descriptions of sampling practices within five approaches to qualitative research in education and the health sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), Article 25. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2290>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- López, J., & Morales, D. (2022). La formación docente y su rol en la inclusión. *Revista Educación y Futuro*, 45, 89–102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7827533>
- Martínez, L., & García, R. (2020). Barreras para la inclusión educativa: Análisis desde la percepción docente. *Revista Inclusión y Sociedad*, 7(2), 25–40.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Muntaner, J. J. (2018). La formación docente en educación inclusiva: Entre la utopía y la realidad. *Revista Española de Pedagogía*, 76(271), 369–386.
<https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-07>

- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238–254.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1636>
- Rodríguez, A., & Pérez, M. (2019). Inclusión educativa: Compromisos institucionales para la equidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 67–81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9988554>
- Sánchez, C. A., & Reyes, M. E. (2020). Diseño no experimental en la investigación educativa: Una aproximación metodológica. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–15.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-3.9>
- Sánchez, M. (2019). La inclusión educativa: Fundamentos y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos, sin excepción.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718_spa
- UNESCO IESALC. (2021). Recomendaciones metodológicas para la investigación educativa en América Latina. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377346_spa

Zeni, J. (2009). Ethics and the “personal” in action research. En S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 254–266). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857021021.n24>