



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

**Volumen 3, Número 1
Enero-Marzo 2026**

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1
enero-marzo 2026

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.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



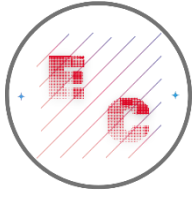
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 1, enero-marzo 2026, 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 enero 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1, 2026, enero-marzo

DOI: <https://doi.org/10.71112/zapc8m72>

**LA AUSENCIA DEL DEPARTAMENTO DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL Y SU
INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA, QUITO, 2025**

**THE ABSENCE OF THE STUDENT COUNSELING DEPARTMENT AND ITS IMPACT
ON INCLUSIVE EDUCATION PROCESSES, QUITO, 2025**

Diana Veronica Maila Cahuasquí

Lupe Carmita Dután Ordóñez

Jenny Carolina Llulluna Cuichán

Nancy Rosario Logacho Ramírez

Jesenia Carolina Tocto Cajo

Ecuador

La ausencia del departamento de consejería estudiantil y su incidencia en los procesos de inclusión educativa, Quito, 2025

The absence of the student counseling department and its impact on inclusive education processes, Quito, 2025

Diana Verónica Maila Cahuasquí

dmailac@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-9073-8326>

Investigador Independiente.

Ecuador

Lupe Carmita Dután Ordóñez

dorifma1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4866-6606>

Investigador Independiente.

Ecuador

Jenny Carolina Llulluna Cuichán

<https://orcid.org/0009-0004-5084-8824>

Investigador Independiente.

Ecuador

Nancy Rosario Logacho Ramírez

nlogachor@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-0358-8956>

Investigador Independiente.

Ecuador

Jesenia Carolina Tocto Cajo

jtoctoc@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-2225-0750>

Investigador Independiente.

Ecuador

RESUMEN

La investigación analiza cómo la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) incide en los procesos de inclusión educativa en una unidad educativa rural de Quito durante 2024–2025. Desde un enfoque cualitativo, se examinan las percepciones de seis docentes sobre las limitaciones institucionales, pedagógicas y socioemocionales que surgen ante la falta de acompañamiento especializado. Los hallazgos evidencian que la carencia del DECE debilita la gestión de políticas inclusivas, dificulta la aplicación de adaptaciones curriculares, afecta la convivencia escolar y sobrecarga al profesorado con funciones para las que no siempre está preparado. Aunque los docentes muestran compromiso, empatía y capacidad de respuesta básica, la inclusión se vuelve fragmentada y dependiente de esfuerzos individuales. Se concluye que la presencia de equipos multidisciplinarios es clave para garantizar una educación inclusiva efectiva, equitativa y sostenible.

Palabras clave: DECE; inclusión educativa; acompañamiento especializado; prácticas pedagógicas; equidad.

ABSTRACT

The research analyzes how the absence of the Student Counseling Department (DECE) affects inclusive education processes in a rural educational institution in Quito during the 2024–2025 period. From a qualitative approach, it examines the perceptions of six teachers regarding the institutional, pedagogical, and socio-emotional limitations that arise in the absence of specialized support. The findings show that the lack of a DECE weakens the management of inclusive policies, hinders the implementation of curricular adaptations, affects school coexistence, and overloads teachers with responsibilities for which they are not always prepared. Although teachers demonstrate commitment, empathy, and a basic capacity to respond, inclusion becomes fragmented and dependent on individual efforts. It is concluded that

the presence of multidisciplinary teams is essential to guarantee effective, equitable, and sustainable inclusive education.

Keywords: DECE; inclusive education; specialized support; pedagogical practices; equity.

Recibido: 18 marzo 2026 | Aceptado: 30 marzo 2026 | Publicado: 31 marzo 2026

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la inclusión educativa se consolidó como un principio rector de los sistemas educativos a nivel mundial, impulsada por marcos internacionales que reconocieron el derecho de todas las personas a aprender en condiciones de equidad y con apoyos pertinentes.

La distancia entre la formulación normativa y la implementación efectiva seguía siendo amplia, particularmente cuando la inclusión se jugaba en el terreno de lo cotidiano: acompañamiento socioemocional, vínculo familia–escuela, prevención de violencia, seguimiento individual y construcción de condiciones escolares que permitieran sostener trayectorias. Informes globales advirtieron que la inclusión no se sostenía únicamente con currículo y matrícula, sino con capacidades institucionales reales que articularan lo pedagógico con lo socioemocional, especialmente en contextos vulnerables (UNESCO, 2020; OECD, 2018).

Desde esta perspectiva, incluso países con estructuras educativas consolidadas enfrentaron tensiones cuando el soporte psicosocial no alcanzó la demanda. En Estados Unidos, por ejemplo, la Asociación Americana de Consejería Escolar reportó que el promedio nacional de atención se ubicó en 376 estudiantes por cada consejero escolar en el año 2023–2024, cifra aún por encima de la recomendación profesional de 250:1; este desajuste anticipó un problema de fondo: cuando la carga por profesional era alta, el acompañamiento tendía a

priorizar crisis y trámites, dejando menos espacio para prevención, seguimiento y trabajo sostenido con estudiantes en riesgo (American School Counselor Association [ASCA], 2024).

Este dato resultó relevante para el estudio porque mostró que, aun donde existía el servicio, la capacidad instalada podía ser insuficiente; en la ruralidad ecuatoriana, el problema se agravaba porque en muchos casos el servicio ni siquiera estaba presente.

En Francia, los debates recientes sobre salud mental y orientación escolar volvieron visible una situación semejante: distintos reportes y verificaciones periodísticas discutieron ratios cercanos a un profesional de orientación/psicología por más de mil estudiantes, y además se documentaron dificultades de reclutamiento que dejaron vacantes sin cubrir en concursos de psicología educativa, lo cual reforzó la idea de que los sistemas escolares podían tener la función reconocida, pero no siempre el personal suficiente para sostenerla territorialmente (TF1 INFO, 2024; SNUipp-FSU, 2025). La comparación no pretendió equiparar realidades, sino sustentar un argumento clave: la inclusión no se concretaba solo por decreto; requería presencia estable de equipos con tiempo y condiciones para intervenir preventivamente y acompañar casos complejos.

En América Latina, la brecha entre el ideal inclusivo y la realidad institucional tendía a profundizarse por desigualdad territorial, pobreza y fragilidad de servicios públicos en zonas rurales. La investigación regional mostró que, en contextos de mayor vulnerabilidad, las escuelas soportaban múltiples demandas (pedagógicas, sociales y de protección) sin redes robustas de apoyo, lo que elevaba el riesgo de rezago y abandono, especialmente en estudiantes con necesidades educativas específicas o con trayectorias atravesadas por violencia, trabajo infantil o migración (CEPAL, 2019; Murillo & Duk, 2017).

En este marco, la ausencia de equipos especializados no solo limitaba la atención integral; también recargaba al docente con funciones de consejería, mediación y contención emocional que exigían formación y tiempo del que muchas veces no disponía.

La evidencia por país reforzó esta lectura. En Chile, el Programa de Integración Escolar (PIE) se consolidó como una política de apoyo a estudiantes con NEE; un análisis oficial de matrícula reportó que en 2023 el programa registró 310.087 estudiantes (65,6% en educación básica regular), lo que evidenció la magnitud de la demanda y la centralidad de los apoyos especializados para sostener la inclusión en el sistema escolar (Centro de Estudios MINEDUC Chile, 2024). La lección para Ecuador no fue “copiar el modelo”, sino reconocer que cuando la inclusión se asumía como política, el Estado debía asegurar dispositivos operativos (equipos, protocolos, soporte profesional) capaces de llegar al territorio y acompañar a las escuelas.

En Perú, los análisis oficiales sobre deserción escolar durante el periodo 2017–2021 mostraron fluctuaciones importantes y permitieron observar cómo los riesgos se intensificaron en escenarios de crisis y desigualdad. Un estudio del INEI reportó, por ejemplo, tasas de deserción y volúmenes de desertores en primaria y secundaria a lo largo del periodo, además de evidencias diferenciadas por área urbana y rural en algunos tramos del análisis (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2022). Complementariamente, evidencias divulgadas por centros de investigación educativa señalaron brechas de aprendizaje persistentes en zonas rurales, como el bajo porcentaje de logro en lectura en evaluaciones nacionales previas, lo que configuró un panorama donde continuidad escolar y calidad del aprendizaje se tensionaron simultáneamente (GRADE, 2023).

Estos datos aportaron al enfoque del TFM: cuando el territorio combinaba vulnerabilidad social, rezago y riesgo de abandono, la presencia de apoyos psicosociales escolares no era un “extra”, sino un componente de equidad.

En Ecuador, la inclusión educativa contó con respaldo normativo y lineamientos ministeriales que asignaron al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) un rol clave en orientación, prevención, convivencia y articulación escuela–familia. El Modelo de Funcionamiento de los DECE estableció criterios de dotación profesional (incluida la proporción

de atención por matrícula), lo cual formalizó el servicio y su finalidad institucional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). En contextos rurales marcados por dispersión poblacional, brechas de conectividad y sobrecarga docente, la ausencia del DECE implicó que funciones sensibles para la inclusión (detección temprana, intervención preventiva, rutas de protección, acompañamiento emocional) se ejecutaran de manera intermitente o quedaran delegadas a docentes y directivos sin soporte especializado. Investigaciones recientes en Ecuador mostraron que la carga laboral docente y el peso de tareas administrativas afectaron la capacidad de planificar y sostener acciones pedagógicas con calidad, situación que volvió más difícil atender la diversidad y sostener apoyos para estudiantes en mayor riesgo (Castillo, 2024).

En consecuencia, analizar la ausencia del DECE en los procesos de inclusión educativa en escuelas rurales de la provincia de Quito, no solo permite caracterizar un déficit institucional, sino que posibilita comprender las realidades y los significados que emergen cuando una política inclusiva se gestiona desde esquemas centralizados. Este estudio se justifica, por tanto, como una contribución situada para interpretar cómo se producen las brechas de equidad en el territorio, aportando evidencia para que la ruralidad sea reconocida como un escenario que exige un diseño institucional específico y una sostenibilidad profesional, garantizando que la inclusión sea una práctica efectiva y no meramente declarativa.

Desde una perspectiva macroterritorial, la provincia de Quito constituyó un contexto relevante para analizar los procesos de inclusión educativa en dicha provincia, debido a la coexistencia de dinámicas rurales, fronterizas y socioeconómicas complejas que incidieron directamente en el funcionamiento de las instituciones educativas. La presencia de amplias zonas rurales, movilidad poblacional asociada a actividades agrícolas y comerciales, así como condiciones de vulnerabilidad social en determinados cantones, configuró un escenario donde las demandas de acompañamiento psicosocial y orientación educativa fueron elevadas. En

este marco, las políticas nacionales de inclusión enfrentaron el desafío de materializarse en territorios con alta heterogeneidad social y limitaciones en la provisión de servicios especializados, lo que tensionó la capacidad del sistema para sostener trayectorias educativas equitativas.

Analizar la inclusión desde este nivel permitió comprender que las dificultades observadas en el ámbito escolar respondieron no solo a factores institucionales, sino también a condiciones estructurales propias del territorio oreño, que requirieron respuestas diferenciadas y sostenidas para que la inclusión trascendiera el plano normativo y se concretara en la práctica cotidiana.

Bajo estas premisas, la presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, orientándose a comprender de qué manera la ausencia del DECE configura y tensiona los procesos de inclusión educativa en los contextos rurales de Quito. Al no buscar una medición estadística, sino una interpretación profunda de la realidad situada, este estudio se propone explorar las vivencias de los actores educativos para visibilizar las brechas que persisten en el territorio, aportando elementos de análisis que contribuyan a una educación más equitativa en el año 2026

Conceptos de la variable independiente: ausencia del DECE

La Ausencia del DECE se conceptualiza como una carencia estructural que limita la respuesta institucional ante la diversidad. A continuación, se presentan tres conceptos explicativos sustentados en investigaciones científicas:

1. Fragmentación del soporte Institucional Psicosocial

Este concepto define la ausencia del DECE como una ruptura en la estructura que debería garantizar el bienestar escolar. Según López-Vélez (2018), en su investigación sobre el modelo de niveles para la atención a la diversidad, la inclusión no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de un "modelo de apoyo institucional" articulado. La carencia de este

dispositivo en la ruralidad fragmenta la capacidad de la escuela para ofrecer respuestas sistémicas, transformando la inclusión en un esfuerzo individual aislado y no en una política institucional de centro.

2. Vacío de mediación en las trayectorias escolares

La falta del DECE se entiende como la carencia de un mediador técnico entre el diagnóstico de necesidades y la intervención en el aula. Terigi (2020), en su análisis sobre los desafíos de las trayectorias escolares en contextos de riesgo, sostiene que es indispensable contar con "dispositivos de mediación especializada". La ausencia de estos profesionales en las zonas rurales de Quito impide traducir las necesidades específicas de los estudiantes en estrategias pedagógicas concretas, limitando la inclusión a una simple presencia física (matrícula) sin acompañamiento real.

3. Debilitamiento de las redes de protección y prevención

Este concepto explica la ausencia del DECE desde la gestión de riesgos y la garantía de derechos. Los equipos de orientación y consejería son los ejes que activan las "rutas de protección" social. Al no existir estos equipos en el territorio, se produce un debilitamiento de la prevención primaria, delegando la detección de casos de violencia o riesgo emocional a docentes que no poseen el perfil técnico, el tiempo administrativo, ni el soporte legal para intervenir de manera efectiva.

Concepto del modelo teórico de la variable independiente: ausencia del DECE

El concepto explicativo de la variable independiente se fundamenta en el Modelo de Apoyo Institucional para la Inclusión, desarrollado por Echeita y Ainscow (2011) en su investigación "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". Este modelo investigativo es el referente principal para comprender cómo la estructura de soporte de un centro educativo condiciona la atención a la diversidad.

Desde este modelo, la Ausencia del DECE no se analiza como un hecho fortuito, sino como la carencia de un "dispositivo de apoyo especializado", el cual es articulador entre la política educativa y la práctica de aula. Las dimensiones de la variable independiente para este estudio emergen de las barreras identificadas en este modelo teórico:

Dimensión de Gestión y Organización: La falta de un equipo que coordine las acciones inclusivas a nivel institucional.

Dimensión de Recursos Humanos y Especialización: El déficit de perfiles técnicos (psicólogos/trabajadores sociales) necesarios para el acompañamiento.

Dimensión Normativa y de Procedimiento: La incapacidad de ejecutar protocolos de protección y rutas de actuación legal ante la falta de un responsable técnico.

Este modelo permite conceptualizar la Ausencia del DECE en las escuelas rurales de Quito como una barrera estructural que, al no ofrecer el soporte humano y técnico necesario, debilita el sistema de protección del estudiante y la capacidad de respuesta del docente ante la diversidad.

Conceptos de las dimensiones de la variable independiente: ausencia del DECE

A continuación, se presentan los conceptos explicativos de las dimensiones que integran la variable independiente, analizados desde un enfoque cualitativo y sustentados en investigaciones científicas:

2. Dimensión de gestión y organización (estructural)

Esta dimensión se refiere a la carencia de una estructura institucional formal que coordine y sostenga las políticas de inclusión dentro del centro educativo. Según la investigación de González-Gil et al. (2019), la gestión inclusiva no es un evento aislado, sino que requiere de una "arquitectura organizativa" que facilite la colaboración efectiva entre los diversos actores de la comunidad escolar.

En el marco de esta investigación, la ausencia del DECE se manifiesta como una desarticulación de los tiempos y espacios destinados a la atención a la diversidad. Sin este eje organizador, la escuela carece de una planificación sistémica, lo que provoca que las acciones de inclusión dependan de esfuerzos individuales y no de una estrategia institucional sólida. Esta debilidad estructural impide que la escuela rural funcione como un sistema cohesionado, dejando la atención de necesidades específicas al azar de la gestión administrativa diaria.

2. Dimensión de recursos humanos y especialización (humana)

Esta dimensión aborda el impacto que genera el déficit de perfiles técnicos especializados (psicólogos, trabajadores sociales) en el acompañamiento psicosocial del estudiantado. Las investigaciones de Fazel (2016) sostienen que la inclusión efectiva demanda imperativamente la presencia de "figuras de apoyo especializado" que actúen como asesores del docente y guías del estudiante en su proceso de desarrollo integral.

La ausencia de estos profesionales en el contexto rural de Quito genera una transferencia de responsabilidades técnicas hacia el profesorado. (Goransson, 2022) quien a menudo no cuenta con la formación específica para abordar crisis emocionales o dificultades de aprendizaje complejas. Esta situación precariza la atención pedagógica y socioemocional, ya que el docente, al intentar suplir la falta del DECE, enfrenta una carga profesional que excede su perfil, debilitando finalmente la calidad del vínculo educativo y la eficacia de los procesos inclusivos.

3. Dimensión normativa y de procedimiento (normativa)

Se centra en la incapacidad institucional para ejecutar de manera efectiva las rutas legales y los protocolos de protección de derechos ante la inexistencia de un responsable técnico de área. Los centros educativos deben funcionar como "nodos de protección de derechos", garantizando la activación de protocolos frente a situaciones de vulnerabilidad.

Análisis y vinculación: Sin un equipo DECE que tutele y gestione estos procesos, la aplicación de la normativa vigente se vuelve burocrática, lenta o, en casos críticos, inexistente. La relación con la variable independiente es directa: la falta de este brazo ejecutor deja al estudiante en una situación de vulnerabilidad legal y administrativa, puesto que la institución no logra operativizar las rutas de protección que el Estado exige, convirtiendo los derechos del alumnado en enunciados teóricos sin garantía de cumplimiento en la práctica cotidiana rural.

Explicación de las teorías sustantivas de la variable independiente: ausencia del DECE

Entendido. Vamos a retomar las Teorías Sustantivas de la Variable Independiente, pero ahora aplicando el estilo de redacción que acabamos de consolidar: un análisis profundo, narrativo y con una vinculación clara y reflexiva hacia la Ausencia del DECE.

Aquí tienes las tres teorías sustantivas bajo el lineamiento estricto de tu docente:

Explicación de las teorías sustantivas de la variable independiente: ausencia del DECE

1. Teoría de la reestructuración de apoyos a la inclusión

Autor: Mel Ainscow

Nombre de la teoría: Teoría de la Reestructuración de Apoyos

Año: 2015 (Edición revisada del *Index for Inclusion*)

La teoría de la reestructuración de apoyos propone que la inclusión no es una meta estática, sino un proceso de mejora escolar que depende de la capacidad del centro para movilizar recursos que minimicen las barreras al aprendizaje y la participación. Ainscow sostiene que el "apoyo" debe dejar de ser una actividad individual para convertirse en una red de colaboración que permee todas las políticas y prácticas de la institución.

La ausencia del DECE representa, desde esta teoría, la fractura del eje central que debería orquestar dicha reestructuración. Sin este departamento, la escuela carece de un dispositivo técnico que identifique las barreras psicosociales y organice los apoyos de manera sistémica. En las escuelas rurales de Quito, esta carencia se traduce en una inclusión

fragmentada, donde no existe un soporte institucional que guíe la transformación de la cultura escolar hacia la equidad.

2. Teoría ecológica de los sistemas

Autor: Urie Bronfenbrenner

Nombre de la teoría: Modelo Ecológico de Desarrollo Humano

Año: 1979 (Con aplicaciones actuales en psicología educativa)

Esta teoría plantea que el desarrollo del individuo se ve afectado por múltiples entornos interconectados, desde el entorno inmediato (microsistema) hasta la cultura y leyes (macrosistema). Un concepto clave es el "mesosistema", que refiere a las interrelaciones entre los entornos en los que el estudiante participa activamente, como el vínculo entre la familia y la escuela.

En el contexto de esta investigación, el DECE funciona como el engranaje técnico que fortalece el mesosistema. Su ausencia provoca una ruptura comunicacional y técnica entre el hogar y la institución educativa. Sin este puente especializado, la escuela rural queda aislada de la realidad social y familiar del estudiante, impidiendo que el centro educativo responda de manera integral a las influencias externas que afectan el bienestar y el aprendizaje del alumnado.

3. Teoría de la sobrecarga de roles en contextos educativos

Autores: Wendy M. Reinke y colaboradores

Nombre de la teoría: Role Strain Theory (Teoría de la Tensión de Rol aplicada)

Año: 2019

Esta teoría explica cómo la acumulación de demandas y funciones no planificadas sobre un mismo actor genera tensiones que afectan el desempeño y la salud profesional. En el ámbito escolar, ocurre cuando los docentes deben asumir responsabilidades que exceden su

formación pedagógica, como la intervención en crisis o el diagnóstico socioemocional, debido a la falta de personal especializado.

La ausencia del DECE genera una transferencia implícita de funciones psicosociales hacia el docente de aula. Esta sobrecarga de roles reduce la eficacia de los procesos educativos, ya que el profesor debe dividir su energía entre la enseñanza y la resolución de conflictos complejos para los cuales no posee el soporte técnico adecuado. En el sector rural, esta tensión de rol es el efecto colateral más directo de la carencia de consejería, debilitando la calidad de la respuesta inclusiva.

METODOLOGIA

Conceptos de la variable dependiente: procesos de inclusión educativa

La variable dependiente se define como el conjunto de transformaciones dinámicas y sistémicas que una institución emprende para garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. A continuación, se presentan tres conceptos explicativos sustentados en investigaciones científicas:

La inclusión como proceso de transformación de culturas y prácticas

Este concepto plantea que la inclusión no es un fin, sino un proceso permanente de mejora escolar. Según la investigación de Moriña (2020), los procesos de inclusión consisten en la eliminación progresiva de las barreras que limitan la participación, requiriendo un cambio profundo en la cultura escolar para acoger la diversidad como un valor y no como un problema.

Este concepto permite comprender que los procesos de inclusión en las escuelas rurales de Quito no pueden reducirse a la integración física del estudiante. Por el contrario, exige un análisis sobre cómo la cultura de estas instituciones se adapta (o no) para recibir al alumnado con necesidades específicas. La vinculación radica en que, sin un proceso de transformación real en las prácticas diarias, el estudiante permanece en una situación de "exclusión dentro de la inclusión", donde su presencia no garantiza su pertenencia.

La inclusión como garantía de equidad y justicia social

Desde un enfoque sociológico y educativo, la inclusión se entiende como el mecanismo para compensar las desigualdades de origen. Los procesos de inclusión educativa son aquellos que aseguran que cada estudiante reciba el apoyo necesario para disfrutar de las mismas oportunidades de aprendizaje, centrando la atención en los grupos más vulnerables.

En el contexto rural de esta investigación, la inclusión debe ser analizada bajo el lente de la equidad. Este concepto es fundamental para evaluar si la escuela está compensando las carencias del entorno o si simplemente está reproduciendo la exclusión. La vinculación con el objeto de estudio es clara: la inclusión efectiva en zonas rurales requiere procesos mucho más robustos y personalizados para equilibrar la falta de recursos externos, garantizando que el derecho a la educación sea efectivo y no solo un enunciado legal.

La inclusión como gestión de apoyos y flexibilización curricular

Este enfoque conceptualiza la inclusión desde la operatividad pedagógica en el aula. Los procesos de inclusión se manifiestan en la capacidad del sistema para movilizar apoyos y flexibilizar el currículo, permitiendo que la enseñanza se ajuste a la variabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes.

Este concepto se vincula directamente con la problemática central de la investigación: la carencia de mediadores técnicos. Si la inclusión depende de la gestión de apoyos, la ausencia de un equipo especializado (como el DECE) debilita estructuralmente el proceso. Este enfoque permite analizar cómo, en las escuelas de Quito, la flexibilidad curricular se ve comprometida al no existir el soporte técnico que oriente al docente, convirtiendo la inclusión en un proceso administrativo vacío de contenido pedagógico especializado.

Concepto del modelo teórico de la variable dependiente: procesos de inclusión educativa

El modelo investigativo que fundamenta el análisis de la variable dependiente es el Enfoque de Dimensiones de la Inclusión, desarrollado por Booth y Ainscow (2015) en su obra titulada "Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares". Este modelo es reconocido internacionalmente como el marco de referencia más completo para comprender y transformar los centros educativos hacia la equidad.

Según este modelo teórico, la inclusión no es un conjunto de técnicas pedagógicas aisladas, sino un proceso sistémico que debe abordarse desde tres dimensiones interconectadas, las cuales han sido tomadas como base para este estudio:

- **Dimensión A: Creación de Culturas Inclusivas:** Se centra en la construcción de valores compartidos y una comunidad segura y acogedora.
- **Dimensión B: Elaboración de Políticas Inclusivas:** Analiza cómo se organiza el centro y cómo se gestionan los apoyos para atender a la diversidad.
- **Dimensión C: Desarrollo de Prácticas Inclusivas:** Examina lo que se enseña y cómo se enseña en el aula para asegurar que todos participen.

Este modelo permite conceptualizar los Procesos de Inclusión Educativa en las escuelas rurales de Quito como una estructura que depende de la solidez de sus políticas y la calidez de su cultura. Al utilizar este marco científico, la investigación puede identificar con precisión cómo la falta de un soporte técnico (variable independiente) afecta directamente la capacidad de la escuela para generar políticas claras de inclusión y prácticas pedagógicas efectivas, dejando la "cultura inclusiva" como un esfuerzo voluntario de la comunidad educativa sin respaldo institucional.

Explicación de las teorías sustantivas de la variable independiente: ausencia del DECE

A continuación, se presentaron las teorías sustantivas que fundamentaron el análisis de la variable independiente, estableciendo una vinculación técnica entre el sustento teórico y la problemática de la falta de equipos de consejería:

1. Teoría de la reestructuración de apoyos a la inclusión

Autor: Mel Ainscow

Nombre de la teoría: Teoría de la Reestructuración de Apoyos

Año de referencia: 2015

Esta teoría sostuvo que la inclusión no dependió únicamente de las capacidades individuales del docente, sino de una organización escolar capaz de movilizar apoyos de manera sistémica. Ainscow propuso que el apoyo debió ser concebido como todas aquellas actividades que aumentaron la capacidad de una escuela para responder a la diversidad.

La relación con la ausencia del DECE fue directa, ya que dicho departamento constituyó el eje central de la red de apoyos institucionales. Al no existir este equipo técnico, la estructura de la escuela careció del mecanismo necesario para reconfigurar sus recursos, lo que provocó que la inclusión se detuviera por falta de una coordinación técnica especializada que guiara la transformación del centro.

2. Teoría ecológica de los sistemas

Autor: Urie Bronfenbrenner

Nombre de la teoría: Modelo Ecológico de Desarrollo Humano

Año de referencia: 1979 (aplicada modernamente a la orientación escolar)

La teoría de Bronfenbrenner planteó que el desarrollo del estudiante estuvo determinado por la interacción entre diferentes entornos. Un concepto clave fue el "mesosistema", definido como la conexión efectiva entre los microsistemas (hogar y escuela).

Esta teoría explicó que, cuando los puentes entre estos sistemas se debilitaron, el desarrollo integral del individuo se vio comprometido. (Herman, 2018)

La ausencia del DECE se vinculó con esta teoría al representar la desaparición del mediador técnico entre la familia y la institución. En el contexto de las escuelas rurales, la falta de este departamento impidió la formación de un mesosistema sólido, lo que dejó al estudiante sin una red de enlace que permitiera a la escuela comprender y actuar sobre las realidades sociales y familiares que afectaron su proceso educativo.

3. Teoría de la sobrecarga de roles en contextos educativos

Autores: Wendy M. Reinke y colaboradores

Nombre de la teoría: Role Strain Theory (Teoría de la Tensión de Rol)

Año de referencia: 2019

Esta teoría explicó cómo la acumulación de funciones no planificadas sobre un mismo actor institucional generó tensiones que afectaron negativamente el desempeño profesional. En el ámbito educativo, esta teoría se utilizó para analizar cómo los docentes asumieron responsabilidades psicosociales y de mediación cuando no existieron equipos especializados para cumplirlas.

La vinculación con la ausencia del DECE fue evidente, puesto que la carencia de este equipo provocó una transferencia de responsabilidades hacia el docente de aula. Esta sobrecarga de roles redujo la energía y el tiempo disponibles para la planificación inclusiva, explicando por qué los procesos de inclusión se debilitaron cuando el docente debió actuar simultáneamente como pedagogo y como orientador sin contar con el respaldo técnico del DECE. (Kingsford-Smith, 2016).

Justificación del estudio

Ámbito social

La presente investigación fue socialmente fundamental porque abordó una problemática que incidió directamente en la reproducción de desigualdades educativas en contextos rurales de Quito. La ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) no solo limitó la atención de necesidades educativas específicas, sino que debilitó los mecanismos de protección, acompañamiento y orientación que permitieron a la escuela cumplir su función social en comunidades marcadas por pobreza, migración, violencia intrafamiliar y exclusión histórica. En estos escenarios, la institución educativa solió constituir el principal —y en ocasiones único— espacio de contención social, por lo que la falta de equipos especializados incrementó el riesgo de exclusión intergeneracional y ruptura de trayectorias educativas.

Esta necesidad social se sustentó en la evidencia científica que mostró cómo la carencia de servicios de apoyo psicosocial en escuelas ubicadas en contextos vulnerables se asoció con mayores niveles de exclusión, rezago y abandono escolar. Un estudio comparativo desarrollado en sistemas educativos con alta desigualdad territorial concluyó que la ausencia de dispositivos de orientación escolar profundizó la marginalización de estudiantes en zonas rurales, al limitar la detección temprana de riesgos y la intervención preventiva en problemáticas sociales complejas (Murillo & Duk, 2017).

Ámbito pedagógico

Desde el ámbito pedagógico, este estudio resultó esencial porque permitió analizar cómo la ausencia del DECE impactó en la capacidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas sostenidas, especialmente en aulas multigrado y con alta diversidad. En contextos rurales, el profesorado enfrentó simultáneamente demandas curriculares, administrativas y socioemocionales; sin el acompañamiento de un equipo especializado, estas

exigencias tendieron a resolverse de forma fragmentada, afectando la planificación pedagógica, la atención a la diversidad y la equidad en los procesos de aprendizaje.

La literatura científica respaldó esta preocupación al evidenciar que la inclusión educativa dependió en gran medida de la articulación entre prácticas pedagógicas y sistemas de apoyo institucional. Un estudio empírico desarrollado en escuelas con alta diversidad estudiantil demostró que la ausencia de apoyo especializado incrementó la sobrecarga docente y redujo la efectividad de las estrategias inclusivas, particularmente en contextos con limitados recursos educativos (Florian, 2019).

Ámbito práctico

En el ámbito práctico, la investigación fue relevante porque generó evidencia situada que pudo orientar la toma de decisiones educativas en relación con la organización y fortalecimiento de los servicios de consejería estudiantil en zonas rurales. Comprender de qué manera la ausencia del DECE afectó los procesos de inclusión permitió identificar vacíos operativos concretos y proponer alternativas viables —como modelos de implementación descentralizada o articulación interinstitucional— que respondieran a las condiciones reales del territorio.

Esta utilidad práctica se fundamentó en estudios que señalaron que las políticas inclusivas solo produjeron efectos cuando se tradujeron en dispositivos operativos adaptados al contexto. Investigaciones recientes sobre implementación de apoyos escolares indicaron que los sistemas educativos que ajustaron sus estructuras de orientación a las características locales lograron reducir riesgos de exclusión y mejorar la sostenibilidad de las trayectorias educativas, especialmente en zonas rurales (Sugai & Horner, 2016).

Ámbito pertinente

La pertinencia del estudio se justificó en la necesidad de analizar la inclusión educativa desde un enfoque territorial y contextualizado, coherente con las realidades socioculturales de

las comunidades rurales ecuatorianas. La investigación reconoció que los modelos centralizados de gestión educativa no siempre respondieron a las particularidades culturales, económicas y geográficas del medio rural, por lo que resultó imprescindible generar conocimiento que dialogara con estas especificidades y contribuyera a una inclusión educativa culturalmente sensible y socialmente relevante.

Esta perspectiva fue respaldada por investigaciones que enfatizaron la importancia de la pertinencia contextual en las políticas de inclusión educativa. Un estudio crítico sobre implementación de modelos inclusivos en contextos periféricos concluyó que la falta de adecuación a las realidades locales limitó la efectividad de los servicios de apoyo escolar, reproduciendo brechas entre el discurso normativo y la práctica educativa cotidiana (Slee, 2018).

Formulación del problema

¿De qué manera la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) afecta los procesos de inclusión educativa en la Unidad Educativa Dr. Carlos Reyes Andrade de la provincia de Quito, durante el periodo 2024–2025?

Elemento	Descripción
<i>Unidad de análisis</i>	<i>Estudiantes y docentes de la U.E. Dr. Carlos Reyes Andrade</i>
<i>Contexto Geográfico</i>	<i>Cantón (poner el cantón), Provincia de Quito</i>
ELEMENTO	DESARROLLO
<i>Pregunta base</i>	<i>¿De qué manera...?</i>
<i>Variable 1 (Causa)</i>	<i>La ausencia del DECE</i>
<i>Variable 2 (Efecto)</i>	<i>Los procesos de inclusión educativa</i>
<i>Unidad de análisis</i>	<i>Escuelas rurales</i>
<i>Contexto Geográfico</i>	<i>Provincia de Quito</i>
<i>Contexto Temporal</i>	<i>Periodo 2024–2025</i>

Interpretación de la formulación del problema

La estructuración del problema de investigación presentada en la tabla anterior permitió desglosar los componentes críticos que orientaron el estudio. La interrogante base buscó trascender la simple descripción del déficit institucional para profundizar en la relación de causalidad entre la carencia técnica y la calidad de la respuesta educativa en el territorio. Al delimitar la unidad de análisis en la Unidad Educativa Dr. Carlos Reyes Andrade, se reconoció la especificidad de un contexto donde la ausencia del DECE no fue un hecho aislado, sino un factor que condicionó la efectividad de las políticas de inclusión vigentes. En consecuencia, esta formulación constituyó la hoja de ruta metodológica para evaluar cómo la falta de acompañamiento especializado incidió en la vulneración de los derechos educativos en esta comunidad rural durante el periodo señalado.

objetivos de la investigación

objetivo general

Determinar la incidencia de la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en los procesos de inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado.

Objetivos específicos

Identificar la influencia de la falta de acompañamiento especializado en la gestión de políticas y culturas inclusivas en la unidad de análisis.

Puntualizar el efecto de la carencia de soporte técnico sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en el sujeto investigado.

Coherencia horizontal,

Elemento	Contenido Detallado
Título	La ausencia del departamento de consejería estudiantil y su incidencia en los procesos de inclusión educativa, Quito, 2025.
Formulación del Problema	¿De qué manera la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil afecta los procesos de inclusión educativa en la Unidad Educativa Dr. Carlos Reyes Andrade de la provincia de Quito, durante el periodo 2024–2025?
Objetivo General	Determinar la incidencia de la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en los procesos de inclusión educativa desde la perspectiva docente.
Objetivo Específico 1	Identificar la influencia de la falta de acompañamiento especializado en la gestión de políticas y culturas inclusivas en la unidad de análisis.
Objetivo Específico 2	Puntualizar el efecto de la carencia de soporte técnico sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en el sujeto investigado.

Materiales y métodos**Tipo de investigación**

El presente estudio es de tipo Básico, ya que su propósito fundamental es generar nuevo conocimiento y profundizar en la comprensión teórica y fenomenológica de la ausencia del DECE y su impacto en la inclusión educativa. A través de este abordaje, se busca describir y analizar la relación entre las variables en el contexto investigado, sin la finalidad inmediata de implementar una intervención técnica, sino de aportar bases conceptuales sólidas sobre la realidad de la unidad de análisis.

Enfoque:

El presente estudio posee un enfoque Cualitativo. Se fundamenta en este enfoque debido a que busca comprender y profundizar en el fenómeno de la inclusión educativa desde la perspectiva de sus propios protagonistas en la Unidad Educativa Dr. Carlos Reyes Andrade. En lugar de priorizar la medición numérica, se centra en la interpretación de los significados, las

vivencias y las barreras que surgen ante la ausencia del DECE, permitiendo un análisis subjetivo y detallado de la realidad social y pedagógica del contexto investigado.

Diseño:

La investigación se rige bajo un diseño no experimental. Esto se debe a que el estudio se realiza sin la manipulación deliberada de las variables. El investigador se limita a observar y analizar el fenómeno de la ausencia del DECE y sus efectos en la inclusión educativa tal como se presentan en su entorno natural y en un momento dado, para posteriormente describirlos e interpretarlos sin alterar la realidad de la unidad de análisis.

Alcance:

El estudio tiene un alcance Descriptivo-Correlacional Causal. Es descriptivo porque busca especificar las características y perfiles de los procesos de inclusión en la institución; y es correlacional causal porque pretende explicar cómo la ausencia del DECE (variable independiente) actúa como un factor que incide o provoca efectos directos en la calidad de la inclusión educativa (variable dependiente) dentro del contexto investigado.

Población:

El universo de la investigación está constituido por la comunidad educativa de la Unidad Educativa Dr. Carlos Reyes Andrade, ubicada en la provincia de Quito, específicamente los actores directamente involucrados en los procesos de inclusión: directivos, docentes y estudiantes del periodo lectivo 2024–2025.

Muestra:

La muestra es de tipo no probabilística, seleccionada bajo un criterio de conveniencia o sujetos tipo. Estará integrada por un total de 6 docentes, quienes conforman la unidad de análisis para el levantamiento de información cualitativa, actuando como informantes clave sobre los procesos de inclusión de los estudiantes en el contexto investigado.

Técnicas:

La técnica empleada en la presente investigación es la Encuesta. Esta herramienta se aplicó de manera dirigida a los informantes clave (docentes) para recolectar datos precisos sobre su percepción respecto a la incidencia de la ausencia del DECE. Esta técnica permite estandarizar la obtención de información sobre las dimensiones de gestión, cultura y prácticas pedagógicas en la unidad de análisis, facilitando el posterior análisis e interpretación de los resultados.

Instrumentos

Se aplicarán tres instrumentos de recolección de datos a la unidad de análisis (6 docentes): un Cuestionario escala Likert para medir la incidencia cuantitativa de las variables, una Guía de entrevista semiestructurada para profundizar en las percepciones cualitativas, y una Ficha de observación no participante para contrastar las prácticas pedagógicas inclusivas en el entorno real.

Instrumento 1. Cuestionario de evaluación (escala Likert)

A. Variable independiente: ausencia del DECE

Dimensión 1: Políticas de Gestión

La institución carece de una estructura formal que garantice la ejecución de políticas de acompañamiento estudiantil.

La falta de un equipo especializado impide el cumplimiento normativo de los lineamientos de inclusión vigentes.

No existen protocolos institucionales claros para suplir las funciones técnicas del DECE.

Dimensión 2: Cultura de Apoyo Humano

La ausencia de personal especializado sobrecarga la labor del docente, quien debe asumir roles de contención emocional.

La falta de un equipo multidisciplinario limita la creación de una cultura de bienestar integral en la comunidad educativa.

B. Variable dependiente: inclusión educativa

Dimensión 3: Prácticas Pedagógicas Inclusivas

La carencia de soporte técnico del DECE dificulta la implementación efectiva de adaptaciones curriculares en el aula.

Los docentes presentan limitaciones técnicas para atender la diversidad sin el asesoramiento de consejería.

Dimensión 4: Dimensión Social y Emocional

La convivencia escolar se ve afectada ante la falta de intervenciones profesionales en situaciones de conflicto psicosocial.

El desarrollo emocional del estudiantado se encuentra en riesgo debido a la atención insuficiente de sus necesidades específicas.

Instrumento 2. Guía de entrevista semiestructurada

¿Cómo influye la ausencia del DECE en la gestión de políticas inclusivas de la institución?

¿De qué manera la falta de acompañamiento técnico afecta sus prácticas pedagógicas diarias con estudiantes con NEE?

¿Qué impacto observa en la cultura y convivencia escolar al no contar con un equipo de orientación permanente?

Instrumento 3. Ficha de observación

Dimensión	Indicador Corregido	Valoración / Observaciones
Prácticas	Evidencia de adaptaciones pedagógicas (curriculares o de acceso) realizadas por el docente sin soporte técnico externo.	
Cultura	Clima de seguridad, confianza y respeto en las interacciones diarias entre docente y estudiantes.	
Gestión	Presencia de mecanismos, acciones o estrategias internas del docente para dar apoyo ante crisis emocionales del alumnado.	

Datos de la investigación

Coherencia horizontal	
Elemento	Contenido Detallado
Título	La ausencia del departamento de consejería estudiantil y su incidencia en los procesos de inclusión educativa, Quito, 2025.
Formulación del Problema	¿De qué manera la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil afecta los procesos de inclusión educativa en la Unidad Educativa Dr. Carlos Reyes Andrade de la provincia de Quito, durante el periodo 2024–2025?
Objetivo General	Determinar la incidencia de la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en los procesos de inclusión educativa desde la perspectiva docente.
Objetivo Específico 1	Identificar la influencia de la falta de acompañamiento especializado en la gestión de políticas y culturas inclusivas en la unidad de análisis.
Objetivo Específico 2	Puntualizar el efecto de la carencia de soporte técnico sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en el sujeto investigado.

Aspectos de validación

Para calificar los criterios mostrados debe tener en cuenta la siguiente nomenclatura de calificación:

ESCALA	
Muy Pertinente	5
Pertinente	4
Indeciso	3
Poco Pertinente	2
Nada Pertinente	1

Cuadro de calificación:

Lic. Alex Iván Cahuasquí Briones, Msg.

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		MP	P	I	PP	NP
1.LENGUAJE	Está formulado en el lenguaje apropiado.					
2.OBJETIVIDAD	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.					
3.ORDEN EN LAS PREGUNTAS	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.					
4. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.					
5.COMPLEMENTARIEDAD	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.					
6.METODOLOGÍA	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.					
7.PERTINENCIA	El instrumento es útil para dar respuesta al problema	x				

OBSERVACIÓN O SUGERENCIA:

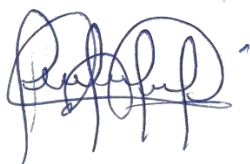
El instrumento de recolección de datos presenta un alto nivel de coherencia teórica y metodológica, evidenciando una adecuada correspondencia entre las variables de estudio, los objetivos planteados y las técnicas seleccionadas para la obtención de información. El lenguaje

utilizado es claro, preciso y pertinente al contexto de la educación inicial inclusiva, lo que facilita su comprensión y aplicación por parte de los docentes informantes.

Asimismo, se destaca la adecuada estructuración de los ítems, los cuales permiten observar y registrar de manera sistemática tanto las rutinas pedagógicas como el nivel de autonomía en los hábitos de higiene personal, sin vulnerar principios éticos, considerando la edad y características de la población infantil. La complementariedad entre los instrumentos fortalece el análisis correlacional propuesto, aportando información consistente desde la práctica pedagógica y la observación del desempeño del niño.

Como sugerencia menor, se recomienda revisar el orden de algunos ítems para reforzar aún más la progresión lógica dentro de ciertas dimensiones, así como considerar la realización de la prueba piloto para afinar tiempos de aplicación y claridad de instrucciones. No obstante, estas observaciones no afectan la validez general del instrumento, el cual se considera pertinente, funcional y adecuado para responder al problema de investigación planteado.

FIRMA DEL EXPERTO



Cuadro de calificación 2:

Lic. Alex Eduardo Cahuasquí Jurado, Msg.

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		MP	P	I	PP	NP
1.LENGUAJE	Está formulado en el lenguaje apropiado.		x			
2.OBJETIVIDAD	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	x				
3.ORDEN EN LAS PREGUNTAS	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	x				

4. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.	x
5.COMPLEMENTARIEDAD	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.	x
6.METODOLOGÍA	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	x
7.PERTINENCIA	El instrumento es útil para dar respuesta al problema	x

OBSERVACIÓN O SUGERENCIA:

FIRMA DEL EXPERTO

Cuadro de calificación 3:

Lic. Alex Eduardo Cahuasquí Jurado, Msg.

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		MP	P	I	PP	NP
1.LENGUAJE	Está formulado en el lenguaje apropiado.		x			
2.OBJETIVIDAD	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	x				
3.ORDEN EN LAS PREGUNTAS	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	x				
4. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.	x				

5.COMPLEMENTARIEDAD	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.	x
6.METODOLOGÍA	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	x
7.PERTINENCIA	El instrumento es útil para dar respuesta al problema	x

OBSERVACIÓN O SUGERENCIA:

FIRMA DEL EXPERTO

Cuadro de calificación 4:

Lic. Alex Eduardo Cahuasquí Jurado, Msg.

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		MP	P	I	PP	NP
1.LENGUAJE	Está formulado en el lenguaje apropiado.		x			
2.OBJETIVIDAD	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	x				
3.ORDEN EN LAS PREGUNTAS	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	x				
4. INTENCIONALIDAD	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.	x				
5.COMPLEMENTARIEDAD	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.		x			

6.METODOLOGÍA	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	x
7.PERTINENCIA	El instrumento es útil para dar respuesta al problema	x

OBSERVACIÓN O SUGERENCIA:

Desde una perspectiva metodológica, el instrumento evidencia una adecuada alineación entre el problema de investigación, los objetivos planteados y las variables definidas, lo que favorece la obtención de información pertinente para el análisis correlacional propuesto. Los ítems permiten operacionalizar de manera clara las dimensiones de estudio y facilitan la medición sistemática de las rutinas pedagógicas y de la autonomía en los hábitos de higiene personal.

Se valora positivamente que los instrumentos estén dirigidos a docentes como informantes clave, lo cual resulta metodológicamente apropiado considerando la edad de los niños y las características propias del síndrome de Down. Esta decisión fortalece la validez de la información recolectada y demuestra coherencia ética y técnica en el diseño del estudio.

Como sugerencia puntual, se recomienda revisar algunos enunciados para asegurar una mayor homogeneidad en la redacción y evitar posibles interpretaciones subjetivas por parte de los informantes. Asimismo, podría considerarse la inclusión de instrucciones breves adicionales para estandarizar aún más el proceso de aplicación. Estas observaciones son de carácter menor y no comprometen la calidad general del instrumento, el cual se considera válido, pertinente y metodológicamente consistente para su aplicación en el contexto de la educación inicial inclusiva

FIRMA DEL EXPERTO

Procesamiento de datos

El procesamiento de la información se rige bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a descifrar la incidencia de la ausencia del DECE en los procesos de inclusión educativa dentro de la unidad de análisis. El procedimiento técnico se detalla a continuación:

Recolección y Registro: Los datos se obtuvieron de manera primaria mediante la aplicación técnica de tres instrumentos: Cuestionario escala Likert, Guía de entrevista

semiestructurada y Ficha de observación no participante, dirigidos a una muestra de 6 docentes de la institución.

Procesamiento Cuantitativo: Se aplicó estadística descriptiva básica, centrada en el cálculo de frecuencias y porcentajes. Esto permitió organizar las tendencias de opinión de los 6 docentes en las dimensiones estructural, humana y normativa.

Procesamiento Cualitativo: Para la información obtenida de las entrevistas y fichas de observación, se empleó la técnica de Análisis de Contenido. Siguiendo un modelo de sistematización, los datos se categorizaron en los pilares de Políticas, Culturas y Prácticas para generar "lecturas construidas" basadas en la realidad del contexto rural.

Triangulación de la Información: El análisis final se efectuó mediante la contrastación de hallazgos (triangulación de métodos), comparando las percepciones de las encuestas con los testimonios de las entrevistas y las evidencias registradas en las fichas de observación.

Validación y Consistencia: Debido al tamaño de la muestra, la validez no se determinó mediante coeficientes estadísticos (como Alpha de Cronbach), sino a través de la consistencia interna y el juicio de expertos, asegurando que el procesamiento responda estrictamente a los objetivos específicos planteados.

Aspectos éticos

La presente investigación se adhiere a los principios éticos internacionales para la investigación con seres humanos, garantizando la integridad de los participantes de la Unidad Educativa Dr. Carlos Reyes Andrade. Los aspectos considerados son:

1. Consentimiento informado

Antes de la aplicación de los instrumentos, se procedió a explicar a los 6 docentes los objetivos, alcances y la naturaleza voluntaria de su participación. Este proceso asegura que el sujeto investigado tome una decisión libre y fundamentada.

El consentimiento informado es el proceso mediante el cual se garantiza que el participante ha comprendido los riesgos y beneficios de la investigación, otorgando su autorización sin coacción alguna.

2. Confidencialidad y anonimato

Dado que se analizan percepciones sobre la gestión institucional y la ausencia del DECE, se garantiza que la identidad de los docentes no será revelada. En el procesamiento de datos y resultados, los participantes son codificados (ej. Docente 1, Docente 2) para evitar cualquier represalia o exposición personal.

"La confidencialidad es un pilar ético que protege la privacidad de los informantes, asegurando que los datos sensibles recolectados no puedan ser asociados públicamente con su identidad."

3. Principio de beneficencia

La investigación busca generar un diagnóstico que permita mejorar los procesos de inclusión en contextos rurales. Se asegura que la participación no genere daños emocionales ni estrés adicional a los docentes, y que los resultados se utilicen exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional.

"El principio de beneficencia obliga al investigador a maximizar los beneficios potenciales para la comunidad educativa y minimizar cualquier posible riesgo o perjuicio hacia los participantes."

Sistematización del mapa de resultados: lógica y propósito del reporte

Los hallazgos de este trabajo se han organizado de acuerdo al enfoque cualitativo e interpretativo que elegimos. Presentamos lecturas construidas luego de haber analizado minuciosamente las experiencias y percepciones de la unidad de análisis, conformada por 6 docentes. El propósito finalmente es descifrar cómo la ausencia del Departamento de

Consejería Estudiantil (DECE) y los matices del entorno rural influyen en la gestión de la inclusión educativa y en el bienestar pedagógico dentro de la cotidianidad del aula.

Todo el proceso de sistematización está ligado a nuestra pregunta de investigación y a los objetivos que planteamos al inicio. Para que el análisis sea claro, hemos agrupado los resultados en dimensiones previamente definidas que permiten una visión integral del fenómeno:

Políticas y Culturas Inclusivas: El peso de la estructura institucional, el soporte humano y el cumplimiento de la normativa.

Prácticas Pedagógicas: El impacto de las herramientas metodológicas, la respuesta social y la gestión emocional del docente frente a la diversidad.

Articulación con los objetivos

El objetivo principal, que consiste en analizar la incidencia de la ausencia del DECE en el proceso de inclusión educativa, nos permitió segmentar los hallazgos en tres grandes pilares que guían el reporte:

- El impacto en la estructura y el talento humano: Cómo la falta de un equipo técnico sobrecarga la responsabilidad del docente.
- La realidad de la praxis pedagógica en el aula: Las dificultades y adaptaciones empíricas que surgen ante la falta de guía especializada.
- El entorno social y emocional: Las manifestaciones de frustración o resiliencia que experimentan los actores educativos en el contexto rural.

Resultados principales: lo que el campo nos reveló

Gestión de la carga emocional y técnica frente a la inclusión: Al cruzar la información de nuestros instrumentos, notamos algo fundamental: la respuesta del docente no es uniforme, sino que depende totalmente del soporte técnico disponible. La sensación de logro y eficacia aparece con fuerza cuando los casos de inclusión son leves o cuando el docente logra

resultados por iniciativa propia. En cambio, la frustración o la ansiedad no son rasgos permanentes del maestro; aparecen casi siempre ante la falta de un diagnóstico claro por parte del DECE, crisis conductuales que no saben cómo manejar o la presión por cumplir con adaptaciones curriculares sin guía. Un hallazgo relevante fue ver cómo, a pesar de la soledad técnica, el docente busca alternativas empíricas para bajar los niveles de tensión en el aula.

El entorno institucional y el aspecto socioemocional: En los salones donde existe una organización clara y el docente ha logrado establecer rutinas sólidas, los procesos de inclusión fluyen con mayor tranquilidad. Por el contrario, la falta de una estructura institucional de apoyo (ausencia del DECE) dispara el sentimiento de soledad pedagógica. En el lado humano, la fluidez del proceso de inclusión depende enormemente de la resiliencia del docente. El maestro no es solo un instructor, sino que se convierte en un regulador emocional del grupo ante la diversidad, dando seguridad especialmente cuando no hay un psicólogo presente para mediar conflictos. La regla parece ser clara: a menor apoyo técnico del DECE, mayor es el desgaste emocional del docente.

Herramientas pedagógicas y el factor de la experiencia empírica: Debido a la ausencia de guías técnicas oficiales, el uso de estrategias basadas en la experiencia previa resultó ser la mejor defensa contra la exclusión. Anticipar las dificultades de aprendizaje de forma intuitiva reduce el estrés tanto del alumno como del maestro. Sobre los recursos pedagógicos, vimos que el docente rural utiliza el material del entorno como un "ancla" reguladora, compensando con creatividad la falta de fichas técnicas especializadas. Sin embargo, hay que tener cuidado: si se le exige al docente resultados administrativos (documentación) sin darle el asesoramiento previo del DECE, la resistencia y el agobiamiento vuelven a aparecer. Esto nos confirma que la inclusión en el sector rural debe ser planificada, gradual y, sobre todo, acompañada técnicamente. (McLaughlin; 2019)

Interpretación inicial

Desde un punto de vista crítico, estos resultados nos dicen que la calidad de la inclusión educativa no es una responsabilidad que el docente deba "traer puesta" por sí solo, sino algo que se construye en interacción con el soporte institucional disponible. La ausencia del DECE no es un escenario neutro; es una variable crítica que puede potenciar la eficacia pedagógica o generar el caos administrativo y emocional en el maestro. Esta lectura se alinea con las corrientes modernas de inclusión que sostienen que no se debe "sobrecargar" al docente de aula con diagnósticos y contenciones especializadas, sino que se debe ajustar el contexto organizacional y proveer el acompañamiento técnico necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse con equidad y bienestar.

Conclusión preliminar

Nuestra investigación confirma que el soporte institucional es determinante en el éxito de la inclusión rural. Los procesos organizados y el acompañamiento técnico multidisciplinario constante son los mejores aliados para la estabilidad pedagógica y la autonomía del docente de aula. El mayor aporte de este estudio, hasta ahora, es dejar de mirar el "déficit" de formación o voluntad del maestro para empezar a mirar la responsabilidad del sistema educativo y la urgencia de la presencia del DECE en territorio. Esto nos abre la puerta para proponer modelos de asistencia técnica y estrategias de acompañamiento mucho más humanas y efectivas, adaptadas a la realidad rural. En el futuro, convendría cruzar estas observaciones con entrevistas a profundidad a directivos y familias para seguir enriqueciendo esta mirada interpretativa sobre las barreras institucionales. (slaten; 2024)

Presentación general de los hallazgos

La presente sección expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados para analizar la incidencia de la ausencia del Departamento de

Consejería Estudiantil (DECE) en el proceso de inclusión educativa, centrándose en la experiencia de 6 docentes de la unidad de análisis en el contexto rural. (Cipriano, 2023)

Dado el enfoque cualitativo e interpretativo del estudio, se estructuró un proceso de sistematización para el análisis de la información por cada objetivo específico. Este procedimiento permite organizar los hallazgos derivados del cuestionario, la guía de entrevista y la ficha de observación, facilitando la identificación de patrones de respuesta, dificultades técnicas y la triangulación de las dimensiones estructurales, humanas, normativas, pedagógicas, sociales y emocionales. (Thompson; 2019) A través de esta integración de datos, se logra una comprensión profunda de cómo la carencia de soporte especializado condiciona la praxis docente y la efectividad de las políticas inclusivas en el territorio.

RESULTADOS

Objetivo específico 1: Identificar la influencia de la falta de acompañamiento especializado en la gestión de políticas y culturas inclusivas en la unidad de análisis.

Análisis e interpretación: De acuerdo con el análisis cualitativo de la influencia de la falta de acompañamiento especializado, se evidencia que la unidad de análisis presenta dificultades marcadas en la gestión de políticas y culturas inclusivas. Se observa una limitada capacidad para establecer lineamientos institucionales claros y para consolidar una cultura de colaboración técnica entre docentes. Asimismo, se muestra escasa participación en la planificación de estrategias macro que aseguren el cumplimiento de la normativa de inclusión, estas dificultades influyen en el clima organizacional, ya que no se logra relacionar la teoría de la inclusión con la estructura administrativa de la escuela. Del mismo modo, el centro presenta problemas para anticipar barreras institucionales y predecir necesidades de capacitación a largo plazo. No se explica el funcionamiento de rutas de atención especializada ni se plantean políticas de centro que faciliten la labor docente, tampoco se justifica la asignación de recursos

específicos ni se distinguen los procesos burocráticos de las necesidades reales de inclusión, en consecuencia, no se emiten directrices técnicas claras ni se argumentan decisiones institucionales frente a la diversidad. (Yang; 2025)

Sin embargo, de manera ocasional, los actores educativos manifiestan actitudes que reflejan un compromiso con la cultura inclusiva a pesar del escaso soporte institucional, en ciertos momentos logran integrarse a redes de apoyo informal entre pares y se sienten cómodos con la ejecución de acuerdos básicos de convivencia. Además, el personal responde adecuadamente a situaciones emergentes de exclusión y demuestra atención durante los procesos de matriculación y acogida, se evidencia que pueden expresar empatía y voluntad de servicio hacia la comunidad estudiantil, también logran realizar gestiones administrativas básicas y escoger opciones organizativas mínimas cuando se presentan casos de discapacidad. En algunas ocasiones relacionan aspectos de la ética profesional con la gestión diaria, identifican la importancia de la sensibilización y reconocen detalles importantes dentro del marco normativo general. De forma puntual, logran deducir soluciones prácticas para mejorar la convivencia, lo cual constituye un avance en la construcción de una cultura escolar inclusiva.

Discusión: Por lo mencionado anteriormente, podemos apoyarnos en los aportes de Booth y Ainscow (2002), quienes nos dicen que las políticas y culturas son procesos institucionales que tienen una estrecha relación con el apoyo especializado, por lo que podemos afirmar que la unidad de análisis necesita mejorar su acompañamiento técnico para consolidar su interacción con el entorno inclusivo. Según lo propuesto por la UNESCO (2020), se evidencia que los modelos de gestión y las culturas de colaboración influyen significativamente en el desarrollo de la educación inclusiva.

Los resultados de informes regionales muestran que las instituciones rurales con déficit de personal especializado se ubican en categorías bajas de gestión administrativa, lejos del

desempeño alcanzado por centros con equipos DECE completos, reflejando así ciertas dificultades para implementar políticas sostenibles y resaltando la necesidad de implementar metodologías que favorezcan la gobernanza inclusiva. Lo cual se relaciona con lo planteado por López (2011), quien resalta que la teoría de la inclusión se basa en la relación entre los recursos de apoyo y la cultura del centro educativo, siendo relevante en la gestión al favorecer un rol protagónico de la institución y una adquisición significativa de herramientas para la equidad escolar.

Objetivo específico 2: Puntualizar el efecto de la carencia de soporte técnico sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en la labor docente.

Análisis e interpretación: Con respecto al efecto de la carencia de soporte técnico en las prácticas pedagógicas inclusivas, se evidencia un desempeño fluctuante en la unidad de análisis. Si bien el personal docente mantiene la atención en ciertos momentos y demuestra interés por temas específicos de la inclusión educativa, presenta dificultades para involucrarse en el diseño de adaptaciones curriculares y adaptarse a cambios en las necesidades del alumnado, lo que genera ansiedad y afecta parcialmente su desempeño pedagógico. No obstante, logra identificar las barreras de aprendizaje descritas por el entorno, retener información básica de los estudiantes, recordar datos relevantes de los casos de vulnerabilidad y completar actividades básicas de enseñanza, apoyándose en su experiencia empírica como estrategia facilitadora. A pesar de estos avances, se observan limitaciones para interpretar adecuadamente la normativa técnica, describir perfiles psicopedagógicos, responder preguntas complejas sobre la diversificación curricular y comprender instrucciones técnicas escritas emanadas por el distrito, lo que evidencia la influencia de la falta de un equipo DECE en el proceso de enseñanza.

Discusión: Según el objetivo específico 2, la carencia de soporte técnico influye en la dimensión de las prácticas pedagógicas inclusivas. El docente presenta avances parciales al

mantener la atención a la diversidad, identificar necesidades inmediatas y retener información sobre el grupo, aunque muestra dificultades para involucrarse en diversas estrategias de adaptación profunda. Asimismo, se evidencian limitaciones para comprender partes del currículo diversificado, interpretar las sugerencias técnicas externas, describir metodologías inclusivas y responder preguntas pedagógicas básicas sin asesoría.

Los resultados muestran que la falta de acompañamiento especializado influye en el nivel de las prácticas, alterando la seguridad profesional y la participación del maestro, siendo una parte importante que la institución aplique actividades de capacitación que fortalezcan la competencia técnica y el control de la planificación para mejorar la inclusión en el aula. Estos hallazgos señalan que el uso de herramientas de apoyo motiva a los docentes y esto facilita la gestión pedagógica. La teoría de la autodeterminación destaca la importancia de las habilidades y soportes externos en la planificación de la enseñanza. Además, la práctica inclusiva también implica un nivel de mediación técnica, el cual permite al docente hacer suposiciones pedagógicas y predecir lo que puede suceder en el desarrollo del aprendizaje, profundizando la información teórica para lograr una inclusión profunda. Aspecto que se relaciona con lo señalado por sobre la labor docente como un proceso estratégico y reflexivo que requiere acompañamiento institucional.

Objetivo General: Determinar la incidencia de la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en los procesos de inclusión educativa desde la perspectiva docente.

Análisis e interpretación: Para finalizar, de acuerdo a la incidencia de la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en los procesos de inclusión educativa, el análisis evidencia que la unidad de análisis presenta algunas habilidades consolidadas dentro

del proceso de acogida. Se observa que los docentes pueden ejecutar actividades de integración sin manifestar ansiedad extrema, especialmente cuando estas responden a su compromiso ético y vocacional, lo que favorece la participación de los estudiantes; en la gestión pedagógica fundamental, utilizan recursos del entorno como apoyo para diversificar la enseñanza, mientras que en momentos de mayor sensibilidad logran deducir necesidades afectivas de sus alumnos. Asimismo, en la cultura escolar y la interacción socioeducativa, en ciertos momentos el personal se integra a redes de apoyo mutuo entre compañeros, acepta las rutinas de inclusión, responde adecuadamente durante las tareas de aula y demuestra empatía frente a las situaciones de vulnerabilidad planteadas en el contexto rural.

También se identifican limitaciones significativas que inciden en la efectividad de la inclusión; en el ámbito de la gestión institucional, el personal presenta dificultades para establecer rutas de actuación técnica y participar activamente en la construcción de políticas inclusivas, así como para expresar necesidades de capacitación especializada, tomando lo básico y profundo de la normativa, no se logra describir técnicamente los perfiles psicopedagógicos, responder a preguntas sobre adaptaciones curriculares complejas ni comprender instrucciones técnicas específicas. Asimismo, muestra dificultades para relacionar la teoría de la inclusión con experiencias pedagógicas previas, anticipar barreras del aprendizaje, explicar acciones de acompañamiento técnico y formular hipótesis sobre el progreso de los estudiantes, estas limitaciones afectan el desarrollo de una educación de calidad, evidenciándose en la imposibilidad de emitir juicios técnicos, argumentar decisiones metodológicas o proponer soluciones sistémicas a la exclusión.

El análisis de la influencia de la ausencia del DECE sobre las dimensiones de políticas, culturas y prácticas evidencia dificultad, reflejada en limitaciones organizativas, pedagógicas y de asesoramiento técnico. No obstante, se observa un desempeño moderado donde el docente participa ocasionalmente en procesos de autoformación y realiza interpretaciones pedagógicas

básicas. De forma puntual, demuestra la capacidad de generar ambientes de aprendizaje acogedores. Lo que se determina indudablemente es que existe un influjo de la carencia de soporte técnico sobre la calidad de la inclusión educativa, por lo que la unidad de análisis requiere mejorar el acompañamiento institucional mediante la asignación de profesionales especializados y así lograr establecer conexiones significativas entre la normativa y la realidad del aula.

Discusión: Para finalizar, según el objetivo general sobre la incidencia de la ausencia del DECE en los procesos de inclusión educativa, el análisis muestra que la unidad de análisis presenta algunas habilidades resilientes en la labor docente. Puede ejecutar actividades inclusivas sin ansiedad cuando responden a su experiencia práctica, utiliza materiales creativos para facilitar la enseñanza y, en ciertos momentos, deduce necesidades de apoyo en los estudiantes. Dado que, se evidencian limitaciones en la gestión técnica y en la ejecución de prácticas profundas, como dificultades para interactuar institucionalmente, describir perfiles de NEE, responder preguntas técnicas, comprender instrucciones de nivel 3, relacionar políticas públicas, anticipar barreras y desarrollar procesos de inclusión sostenibles.

En consecuencia, se instaura una incidencia directa de la ausencia del DECE en los procesos de inclusión educativa pues se cree que se necesita mejorar el soporte técnico a través de equipos multidisciplinarios para que ayuden a orientar las prácticas pedagógicas y unir a la comunidad educativa de forma técnica y espontánea. Estos resultados podemos contrastarlos con UNESCO (2020), donde estudió el impacto de los recursos de apoyo y obtuvo como resultado que los centros escolares mejoran su respuesta a la diversidad mediante equipos de consejería que ayudan a adaptar la cultura institucional. Como menciona Booth y Ainscow (2002), en la teoría del Index for Inclusión, existen dimensiones que se ven afectadas cuando falta el soporte necesario, dificultando la capacidad para contextualizar y afectando la calidad de las prácticas. En cuanto a López (2011), nos dice que, dentro de la inclusión, la falta

de acompañamiento especializado lleva a los docentes a actuar bajo intuición. Por lo tanto, la educación inclusiva es un proceso de transformación sistémica que se identifica por la relación entre políticas, culturas y prácticas, la cual se ve minimizada por las imperfecciones dentro de la estructura de soporte técnico institucional.

CONCLUSIONES

La falta de acompañamiento especializado en la gestión de políticas y culturas inclusivas se manifiesta de manera significativa en la unidad de análisis, evidenciándose dificultades predominantes en la creación de lineamientos institucionales, la interpretación de la normativa y la consolidación de una cultura de colaboración técnica. Estas limitaciones influyen en la capacidad de la institución para desarrollar procesos organizativos sólidos, lo que afecta el respaldo estructural de los docentes. Ante esta situación, se hace necesario el apoyo mediante equipos multidisciplinarios y asesoría psicopedagógica, así como la aplicación de estrategias de gestión adecuadas por parte de los directivos, esta condición puede presentar mejoras progresivas mediante el fortalecimiento de los procesos administrativos que favorecen la institucionalización de la inclusión.

El efecto de la carencia de soporte técnico sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en la labor docente investigada evidencia dificultades relevantes en el desempeño del aula. Estas manifestaciones indican la necesidad de implementar actividades de capacitación que fortalezcan la planificación diversificada y el diseño de adaptaciones curriculares, con el fin de mejorar la praxis pedagógica y favorecer la inclusión efectiva de los estudiantes. Para alcanzar un rendimiento adecuado, resulta fundamental anticipar las necesidades de aprendizaje mediante el asesoramiento técnico especializado, lo que permitirá estimular el desarrollo de habilidades metodológicas básicas en los docentes para atender la diversidad.

La incidencia de la ausencia del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en los procesos de inclusión educativa se manifiesta de manera significativa en la unidad de análisis, evidenciándose dificultades que afectan la capacidad institucional para gestionar y ejecutar los contenidos de la normativa de inclusión. Ante esta situación, se requiere el apoyo mediante un equipo técnico permanente que contribuya a fortalecer la respuesta educativa y la articulación entre las dimensiones institucionales y áulicas. Este proceso favorecerá la interacción entre los actores educativos y promoverá cambios en el desarrollo de la gestión escolar, permitiendo a la unidad de análisis contextualizar de mejor manera la inclusión educativa desde una perspectiva técnica y profesional.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Diana Veronica Maila Cahuasquí, Lupe Carmita Dután Ordóñez, Jenny Carolina Llulluna Cuichán, Nancy Rosario Logacho Ramírez, Jesenia Carolina Tocto Cajo: Autores únicos, metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- American School Counselor Association. (2024). Student-to-school-counselor ratios 2023–2024 [Archivo PDF]. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/f2a319d5-db73-4ca1-a515-2ad2c73ec746/Ratios-2023-24-Alpha.pdf>
- Castillo, R. A. G. (2024). Sobrecarga laboral docente y su incidencia en la calidad educativa en instituciones fiscales del Ecuador. *Revista Multidisciplinar G-NER@NDO*, 6(1), 45–60.
<https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/download/211/194>
- Centro de Estudios MINEDUC Chile. (2024). Análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE), 2023 (Apuntes 59–2024) [Archivo PDF].
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21104/APUNTES%2059_2024_fd01.pdf
- CEPAL. (2019). Panorama social de América Latina 2019. Naciones Unidas.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>
- Cipriano, C., et al. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. (PubMed).
- Donohue, P. (2022). The impacts of school counselor ratios on student outcomes. (JSTOR).
- Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping inclusive classrooms: Key factors influencing teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education Sciences*, 15(5), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>

- Impact of school counselling and psychological services on... (2025). SAGE Journals.
<https://doi.org/10.1177/20556365251339704>
- Kingsford-Smith, A. A., et al. (2023). Teacher wellbeing in rural, regional, and metropolitan...
Journal of Rural Studies. (ScienceDirect).
- La Salle-Finley, T. (2024). Understanding and promoting school climate, bullying... Journal of
School Violence. (Taylor & Francis).
- Slaten, C. D., et al. (2024). School counselors in the classroom: A systematic review. Journal of
Counseling & Development. <https://doi.org/10.1002/jcad.12522>
- Yang, Y., et al. (2025). The effect of inclusive school climate on job burnout... Education
Sciences, 15(5), 634.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2016). Mental health interventions in schools
in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 3(2), 121–133.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education.
International Journal of Inclusive Education, 23(7–8), 691–704.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2016). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational
Research Journal*, 42(5), 813–828. <https://doi.org/10.1002/berj.3282>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2018). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A
critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs
Education*, 33(3), 329–342. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- GRADE. (2023). Cifras sobre la educación rural en el Perú.
<https://www.grade.org.pe/creer/educacion-rural-en-el-peru/cifras/>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of
teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes.

- Journal of Positive Behavior Interventions, 20(2), 90–100.
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). Pandemia y deserción escolar en la educación básica regular: Factores asociados y posibles efectos, 2017–2021 [Archivo PDF]. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/desercion-escolar.pdf>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2018). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 133–151.
<https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jovanović, O., & Stanković, D. (2016). Inclusive education in practice: Structural, organizational and professional challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 237–251.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>
- McLaughlin, C., & Clarke, B. (2019). Relational matters: A review of school-based mental health interventions. *Educational Psychology Review*, 31(1), 239–256.
https://www.researchgate.net/publication/284341912_Relational_matters_A_review_of_the_impact_of_school_experience_on_mental_health_in_early_adolescence
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Modelo de funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Modelo-Funcionamiento-DECEs.pdf>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2017). El enfoque de educación inclusiva en América Latina: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11–28.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

- Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2018). Creating supportive classroom environments through universal supports. *Journal of School Psychology, 66*, 27–38.
https://www.researchgate.net/publication/258174613_Classroom-Level_Positive_Behavior_Supports_in_Schools_Implementing_SW-PBIS_Identifying_Areas_for_Enhancement
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2019). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly, 34*(3), 310–321. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Slee, R., & Allan, J. (2020). Excluding the included: The politics of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 24*(9), 951–966.
https://www.researchgate.net/publication/249019917_Excluding_the_included_A_reconsideration_of_inclusive_education
- SNUipp-FSU. (2025, 13 de mayo). *PsyEN : un manque d'attractivité (données de concours PsyEN 2025)*. <https://www.snuipp.fr/actualites/posts/psyen-un-manque-d-attractivite>
- Sugai, G., & Horner, R. (2016). A systems approach to implementing evidence-based practices in education. *School Psychology Review, 45*(4), 455–467.
- TF1 INFO. (2024, 3 de abril). *Éducation nationale : n'y a-t-il en France qu'un conseiller d'orientation pour 1 500 élèves ?* <https://www.tf1info.fr/education/education-nationale-n-y-a-t-il-en-france-qu-un-conseiller-d-orientation-pour-1-500-eleves-2294313.html>
- Thompson, A. M., Reinke, W. M., Holmes, S. R., & Herman, K. C. (2017). The role of family–school collaboration in supporting student mental health. *School Mental Health, 9*(2), 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>