ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática

www.alfapublicaciones.com

Percepciones sobre inclusión educativa en una escuela fiscomisional de Guayaquil: base para un manual de buenas prácticas

Perceptions of educational inclusion in a fiscal school in Guayaquil: basis for a manual of good practices

[1] Maira Katiuska Muñoz Cabrera https://orcid.org/0009-0003-8558-1448
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Guayaquil, Ecuador.
Maestría en Educación Básica
mkmunozc@ube.edu.ec

[2] Elsy Rodríguez Revelo https://orcid.org/0000-0003-4486-0785
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Guayaquil, Ecuador.
erodriguezr@ube.edu.ec

[3] Elizabeth Esther Vergel-Parejo https://orcid.org/0009-0007-0178-5099
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Guayaquil, Ecuador.
eevergelp@ube.edu.ec

Artículo de Investigación Científica y Tecnológica
Enviado: 21/08/2026
Revisado: 16/09/2026
Aceptado: 19/10/2026
Publicado: 09/11/2026
DOI: **https://doi.org/10.33262/ap.v8i4.730**

Cítese: Muñoz Cabrera, M. K., Rodríguez Revelo, E., & Vergel Parejo, E. E. (2026). Percepciones sobre inclusión educativa en una escuela fiscomisional de Guayaquil: base para un manual de buenas prácticas. AlfaPublicaciones, 8(4), 267–296. https://doi.org/10.33262/ap.v8i4.730

ALFA PUBLICACIONES, *es* una revista multidisciplinar, t**rimestral,** que se publicará en soporte electrónico tiene como **misión** contribuir a la formación de profesionales competentes con visión humanística y crítica que sean capaces de exponer sus resultados investigativos y científicos en la misma medida que se promueva mediante su intervención cambios positivos en la sociedad. https://alfapublicaciones.com
La revista es editada por la Editorial Ciencia Digital (Editorial de prestigio registrada en la Cámara Ecuatoriana de Libro con No de Afiliación 663) www.celibro.org.ec

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons Attribution Non Commercial No Derivatives 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática

www.alfapublicaciones.com

Palabras claves:
Percepción de la inclusión educativa;
voz del alumnado;
barreras para el aprendizaje y la participación;
educación popular;
educación básica;
Ecuador.

Resumen

Introducción. La inclusión educativa constituye un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares que requiere la participación de la comunidad educativa. **Objetivo.** Analizar las percepciones sobre la inclusión educativa de estudiantes, familias y personal docente y directivo de una escuela fiscomisional de Guayaquil, con el fin de elaborar un manual de buenas prácticas pedagógicas para el subnivel de Educación General Básica Elemental. **Metodología.** Estudio descriptivo, transversal y de enfoque mixto. Se aplicaron cuestionarios a 50 estudiantes de cuarto año, 10 representantes familiares y 16 integrantes del personal educativo. Las respuestas cerradas se analizaron mediante frecuencias y porcentajes; las abiertas, mediante análisis de contenido, complementado con tres meses de observación. **Resultados.** Las diez representantes familiares expresaron pleno acuerdo con la elección de la escuela y el 82% del estudiantado consideró que su familia la valoraba positivamente, sin respuestas de desacuerdo. Ninguna de las 50 respuestas abiertas mencionó maltrato del personal hacia el alumnado. El 74% señaló trabajar en parejas y el 70% recibir ayuda de sus compañeros. El 60% de las familias manifestó pleno acuerdo con que el profesorado dedica más esfuerzo a algunos estudiantes; el 80% del alumnado reconoció el uso de sobrenombres desagradables en clase y el 10% indicó poder elegir sus propias actividades. **Conclusión.** La institución presenta una orientación inclusiva que se refleja en sus prácticas, aunque persisten tensiones vinculadas con condiciones materiales, factores externos y concepciones de la comunidad educativa. **Área de estudio general:** Educación. **Área de estudio específica:** Educación inclusiva. **Tipo de artículo:** Original.

Keywords:
Perceptions of inclusive education;
student voice;
barriers to learning and participation;
popular education;
elementary

Abstract

Introduction. Inclusive education is an ongoing process of transforming school cultures, policies, and practices that require the participation of the educational community. Objective. To analyze perceptions of inclusive education among students, families, teachers, and school leaders at a publicly subsidized school in Guayaquil, with the aim of developing a handbook of good pedagogical practices for the elementary level of Basic General Education. **Methodology**. This descriptive, cross-

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

education; Ecuador.

sectional study used a mixed-methods approach. Questionnaires were administered to 50 fourth-grade students, 10 family representatives, and 16 school staff members. Closed-ended responses were analyzed using frequencies and percentages; open-ended responses underwent content analysis, complemented by three months of observation. **Results**. All ten family representatives strongly agreed with the choice of school, and 82% of students indicated that their families viewed the school positively, with no disagreement. None of the 50 open-ended responses mentioned mistreatment of students by school staff. Seventy-four percent reported working in pairs, and 70% receiving help from classmates. Sixty percent of families strongly agreed that teachers devote more effort to some students; 80% of students acknowledged the use of unpleasant nicknames in class, and 10% reported being able to choose their own activities**. Conclusion**. The school has an inclusive orientation reflected in its practices, although tensions remain related to material conditions, external factors, and views held within the educational community. General field of study: Education. **General area of study:** Education. **Specific area of study:** Inclusive education. **Type of article:** Original.

1. Introducción

La educación inclusiva constituye un proceso continuo de transformación de las instituciones educativas, orientado a garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Desde esta perspectiva, Ainscow (2024) al retomar los principios de la Declaración de Salamanca, reafirma la necesidad de construir escuelas en las que todos los estudiantes sean igualmente valorados. Este propósito exige una transformación articulada de las culturas, las políticas y las prácticas escolares (Booth & Ainscow, 2000), por lo que la inclusión no puede comprenderse como una condición institucional definitivamente alcanzada, sino como un proceso permanente de identificación y superación de las barreras que limitan la participación y el aprendizaje.

Sin embargo, la construcción de entornos educativos inclusivos enfrenta tensiones que emergen de las propias relaciones escolares y de las condiciones sociales en las que estas se desarrollan. Las expectativas de las familias, las percepciones del profesorado y las experiencias del estudiantado pueden diferir respecto a las situaciones que favorecen o dificultan la inclusión. Incluso, determinadas demandas relacionadas con la convivencia, la disciplina o la atención a las necesidades individuales pueden generar posiciones contradictorias dentro de una misma comunidad educativa. En este sentido, Vassiliades (2022) evidenció que el profesorado atribuye significados diversos a la inclusión, los

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

cuales pueden entrar en tensión con la construcción de una escuela común. Estas contradicciones ponen de manifiesto que la inclusión no depende exclusivamente de las disposiciones institucionales, sino también de las interpretaciones, interacciones y decisiones cotidianas de quienes integran la comunidad educativa.

A estas dinámicas se suman barreras de carácter social, económico, cultural y administrativo que trascienden el ámbito escolar, pero inciden directamente en las oportunidades de participación y aprendizaje. Las limitaciones de acceso a servicios, las condiciones laborales de las familias, las dificultades de movilidad y las situaciones de vulnerabilidad social pueden restringir el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Frente a estas realidades, iniciativas educativas de carácter social contribuyeron a ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de poblaciones históricamente excluidas. Entre ellas se encuentra Fe y Alegría, movimiento internacional de educación popular y promoción social que desarrolla su labor en contextos de desigualdad y vulnerabilidad. En Ecuador, su trayectoria se caracteriza por la atención educativa a comunidades y sectores socialmente desfavorecidos, mediante una propuesta institucional orientada a la equidad y la inclusión.

En este contexto se sitúa la institución objeto de estudio, cuya pertenencia a Fe y Alegría proporciona un marco institucional comprometido con la atención a la diversidad y la participación de la comunidad educativa. No obstante, la existencia de principios inclusivos y de recursos de apoyo no garantiza, por sí misma, que todos los actores experimenten de igual manera las condiciones de inclusión. Las experiencias y percepciones del estudiantado, las familias y el personal educativo pueden revelar barreras que no siempre resultan visibles desde la gestión institucional, así como prácticas que favorecen la participación y la convivencia escolar.

La voz del alumnado adquiere especial relevancia en este proceso, dado que niñas y niños no son únicamente destinatarios de las decisiones educativas, sino actores capaces de reconocer, interpretar y comunicar las situaciones que afectan su experiencia escolar. Messiou et al. (2025) evidencian que los espacios de diálogo y las actividades participativas favorecen una intervención más activa del estudiantado en la transformación de las prácticas escolares. De manera complementaria, Sandoval & Messiou (2022) destacan que la participación del alumnado en la investigación de su propio entorno educativo contribuye a fortalecer los procesos institucionales de inclusión. Sin embargo, comprender estas experiencias requiere considerar también las perspectivas de las familias y del personal educativo, cuyas responsabilidades y formas de interacción permiten identificar otras dimensiones de las barreras presentes en la vida escolar.

Desde esta perspectiva, la pertinencia del estudio radica en la necesidad de comprender la inclusión educativa a partir de las percepciones de quienes participan directamente en su construcción cotidiana. La consulta articulada al estudiantado, las familias y el personal educativo permite reconocer coincidencias y divergencias en la identificación de barreras, así como generar información contextualizada para orientar decisiones

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

institucionales. En consecuencia, la investigación se propone analizar las percepciones de estos tres actores sobre las barreras para la inclusión en una institución de educación general básica perteneciente a Fe y Alegría, con el propósito de fundamentar la elaboración de un instrumento institucional que contribuya a su identificación, seguimiento y atención desde una perspectiva participativa.

1.1. Antecedentes

La investigación sobre la voz del alumnado y la educación inclusiva se desarrolló en torno a tres líneas principales. La primera, de alcance internacional, examina la contribución de la participación estudiantil a la transformación de las prácticas escolares. En esta perspectiva, Messiou (2023) sintetiza el papel de la voz del alumnado en la promoción de la educación inclusiva, mientras que Messiou et al. (2025) a partir de un estudio desarrollado en cinco escuelas primarias, documentan cómo el diálogo y las actividades participativas favorecen que los estudiantes asuman un papel activo en los procesos de transformación escolar. Por su parte, Sandoval & Messiou (2022) mediante una revisión de investigaciones que reconocen al alumnado como investigador de su propio contexto educativo, concluyen que estas aproximaciones contribuyen a la mejora institucional y fortalecen el sentido de inclusión de quienes participan.

La segunda línea, desarrollada principalmente en el ámbito iberoamericano, sitúa la voz del alumnado como objeto central de investigación y como componente de los procesos de inclusión educativa. Calderón-Almendros & Rascón (2025) destacan su relevancia en la investigación inclusiva contemporánea de la región. En esta misma dirección, López & Azorín (2025) mediante un estudio de caso, evidencian cómo las asambleas de delegados, las comisiones mixtas y la construcción consensuada de normas favorecen el empoderamiento estudiantil y la mejora de la convivencia escolar. Asimismo, Vidal-Esteve (2025) analiza las diferencias en las percepciones expresadas por estudiantes de distintos contextos escolares, mientras que Mojtar (2025) identifica prácticas escolares normalizadas que pueden constituir barreras para la inclusión. Por su parte, Soldevila-Pérez et al. (2025) documentan dos experiencias en las que el alumnado participa en los procesos de toma de decisiones dentro de las instituciones educativas.

La tercera línea aborda las condiciones éticas, pedagógicas e institucionales necesarias para garantizar una participación estudiantil significativa. Desde esta perspectiva, Chávez (2025) examina críticamente el reconocimiento de niñas y niños como actores sociales competentes y advierte sobre las limitaciones de recoger sus opiniones sin una adecuada reflexividad investigativa. En concordancia con este planteamiento, Willatt & Armijo (2024) desde el contexto chileno, desarrollan consideraciones ético-pedagógicas orientadas a garantizar que la participación infantil trascienda la consulta formal y constituya una experiencia educativa significativa.

De manera complementaria, diversas investigaciones empíricas examinaron las percepciones de los actores escolares sobre las barreras que condicionan la inclusión educativa. Rendón & Castillo (2025) mediante entrevistas a siete docentes de una

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

institución educativa rural colombiana, identificaron que la insuficiente formación especializada, el limitado respaldo institucional y la disponibilidad restringida de recursos condicionan las percepciones del profesorado sobre la inclusión. Asimismo, destacaron la importancia de la interacción con las familias para fortalecer estos procesos. Por su parte, Encalada & Guamán (2024) mediante un enfoque metodológico mixto, analizaron la participación familiar en los procesos de inclusión e identificaron diferencias significativas en sus niveles de implicación, asociadas con limitaciones de tiempo, información y recursos, así como con la persistencia de barreras culturales.

En relación con las percepciones del estudiantado, Rodríguez et al. (2022) aplicaron un cuestionario a 881 estudiantes de 43 aulas de educación primaria, incluidos 98 con necesidades específicas de apoyo educativo. Los resultados evidenciaron una asociación significativa entre la percepción del alumnado sobre su institución educativa y las experiencias de rechazo por parte de sus compañeros. Además, identificaron que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo percibían un mayor respaldo del profesorado que de sus iguales, lo que pone de manifiesto la relevancia de las relaciones interpersonales en la construcción de entornos escolares inclusivos.

En el contexto latinoamericano, Vassiliades (2022) analizó los significados que el profesorado atribuye a la inclusión en escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires que atienden a poblaciones en situación de pobreza. Sus hallazgos permitieron identificar posicionamientos docentes que expresan tensiones en torno a la construcción de lo común dentro de la institución escolar. En Ecuador, Ruela et al. (2025) a partir de un estudio desarrollado en una escuela primaria pública de Guayaquil, concluyeron que la implementación de estrategias inclusivas se encuentra condicionada por la formación docente y el apoyo institucional. Por su parte, Ordoñez-Tacuri (2021) documenta el desarrollo de la participación estudiantil en los centros educativos, aportando elementos para comprender su incorporación en las dinámicas institucionales.

El análisis conjunto de estos antecedentes permite identificar tres vacíos de investigación que justifican la pertinencia del presente estudio. El primero se relaciona con la limitada evidencia sobre la participación de estudiantes de educación general básica elemental en investigaciones que recuperan directamente sus percepciones acerca de la inclusión y las barreras presentes en su entorno escolar. El segundo corresponde a la insuficiente articulación de las perspectivas del estudiantado, el profesorado y las familias dentro de un mismo proceso investigativo, lo que limita una comprensión integral de las condiciones que favorecen u obstaculizan la inclusión. El tercero se refiere a la escasa vinculación entre los hallazgos derivados de la consulta a los actores educativos y la elaboración de instrumentos institucionales verificables que orienten la identificación, el seguimiento y la atención de las barreras para la inclusión.

En consecuencia, el presente estudio se orienta a integrar las percepciones de los tres actores de la comunidad educativa como fundamento para la construcción de un

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

instrumento institucional que contribuya a reconocer y abordar las barreras para la inclusión desde una perspectiva participativa y contextualizada.

1.2. Fundamentación teórica

La educación inclusiva se concibe como un proceso orientado al fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado. Este propósito requiere transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares (Booth & Ainscow, 2000). Desde esta perspectiva, la inclusión se diferencia de la integración educativa, en tanto esta última tiende a incorporar al estudiante al aula regular mediante adaptaciones individuales, sin que ello implique necesariamente transformaciones en la organización institucional ni en las estrategias pedagógicas.

Esta distinción encuentra sustento en el modelo social de la discapacidad, que comprende las situaciones de discapacidad a partir de la interacción entre las características individuales y las condiciones del entorno, particularmente cuando estas limitan la participación en igualdad de oportunidades (Pinzón & Millán, 2025). En consecuencia, las barreras para el aprendizaje y la participación no pueden atribuirse exclusivamente a las condiciones del estudiante, sino que deben analizarse en relación con las prácticas, las políticas, las culturas y las interacciones presentes en el contexto educativo. Al respecto, Pinzón & Millán (2025) mediante una revisión de la literatura, destacan la importancia de desplazar el análisis desde las características individuales hacia las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la inclusión, así como de promover adecuaciones curriculares orientadas a garantizar mayores oportunidades de aprendizaje.

En este marco, la participación constituye una dimensión fundamental de la educación inclusiva, pues trasciende la presencia física del estudiante en el espacio escolar e implica su reconocimiento, aceptación e involucramiento efectivo en las experiencias de aprendizaje compartidas (Booth & Ainscow, 2000). De esta concepción se deriva la importancia de reconocer la voz del alumnado como fuente de conocimiento sobre las condiciones que favorecen o dificultan la inclusión. Messiou (2023) destaca que incorporar las perspectivas estudiantiles en las decisiones y prácticas escolares contribuye a fortalecer la participación y el sentido de pertenencia. No obstante, Chávez (2025) advierte sobre los riesgos de recuperar estas voces sin la necesaria reflexividad investigativa, particularmente cuando sus interpretaciones quedan subordinadas a las expectativas o decisiones previamente establecidas por los adultos. Esta consideración resulta relevante para el presente estudio, en el que las percepciones del alumnado deben analizarse respetando el sentido de sus respuestas.

La transformación de las culturas escolares constituye uno de los desafíos de la inclusión, debido a la persistencia de creencias, representaciones y prácticas que pueden reproducir relaciones de desigualdad. En este ámbito, García-Barrera (2023) aborda el sesgo capacitista, asociado con concepciones que establecen diferencias jerárquicas entre quienes son considerados capaces de incluir y aquellos que son reconocidos como sujetos

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

de inclusión. Desde esta perspectiva, determinadas prácticas institucionales pueden reproducir las asimetrías que pretenden superar, incluso cuando se desarrollan bajo discursos favorables a la diversidad. Por ello, la transformación inclusiva exige revisar no solamente las disposiciones normativas y los recursos disponibles, sino también las formas de relación, las expectativas y los criterios que orientan las decisiones pedagógicas.

En el ámbito didáctico, el diseño universal para el aprendizaje proporciona un marco para traducir los principios de inclusión en decisiones de planificación y enseñanza, mediante múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión. Su aplicación parte del reconocimiento de la diversidad del estudiantado, sin que ello suponga diseñar necesariamente un itinerario educativo diferente para cada persona. Por el contrario, propone mantener objetivos formativos compartidos y diversificar las oportunidades de participación y aprendizaje de acuerdo con las características y necesidades del alumnado. En este sentido, favorecer la autonomía y ofrecer alternativas de elección no equivale a eliminar la estructura pedagógica ni el acompañamiento docente. Este planteamiento resulta coherente con el principio de evolución de las facultades de niñas y niños reconocido en el artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño, según el cual el ejercicio progresivo de sus derechos requiere orientación y acompañamiento adecuados a su desarrollo.

La complejidad de estas transformaciones no supone desconocer las posibilidades de mejora. Murillo & Duk (2024) al recuperar la noción Freireana de esperanza crítica, destacan que una educación inclusiva comprometida con la justicia social exige superar tanto la aceptación pasiva de las desigualdades como las expectativas de transformación desvinculadas de las condiciones reales. Desde esta perspectiva, la inclusión se construye colectivamente mediante procesos de reflexión y acción sobre las prácticas educativas. En el contexto del presente estudio, este planteamiento permite comprender que las barreras no siempre responden a decisiones deliberadas de exclusión, sino que también pueden originarse en concepciones, hábitos y procedimientos institucionales susceptibles de revisión y transformación. Por consiguiente, el propósito no consiste únicamente en identificar dificultades, sino en generar orientaciones que contribuyan al mejoramiento de las prácticas escolares.

Esta concepción encuentra correspondencia con los fundamentos de la educación popular que orientan el trabajo de Fe y Alegría, movimiento educativo al que pertenece la institución objeto de estudio. Desde su enfoque de derechos y atención a la diversidad, la red reconoce la responsabilidad de las instituciones educativas regulares en la construcción de condiciones que favorezcan la inclusión (Fe y Alegría Ecuador, 2019). Asimismo, su propuesta de innovación educativa plantea la necesidad de partir de las realidades y particularidades del estudiantado, promoviendo que las instituciones adapten sus prácticas y estrategias a las necesidades educativas de quienes participan en ellas (Fe y Alegría Ecuador, 2021).

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

En correspondencia con estos principios, Fe y Alegría Ecuador (2021) describe un sistema de mejora de la calidad educativa organizado en procesos de evaluación, reflexión, planificación, implementación y sistematización, que proporciona un marco para el desarrollo de planes de mejora institucional. No obstante, la existencia de una orientación inclusiva no elimina las tensiones entre los principios declarados y su aplicación cotidiana. En este sentido, Sarmiento (2015) advierte que determinados enfoques institucionales de inclusión concentraron su atención en la discapacidad, lo que puede favorecer la persistencia de prácticas cercanas a la integración educativa y limitar una comprensión más amplia de la diversidad.

A partir de estos fundamentos, el manual de buenas prácticas pedagógicas se concibe como un instrumento institucional destinado a traducir los principios de la educación inclusiva en orientaciones y procedimientos que favorezcan su aplicación y seguimiento. Su elaboración supone reconocer tanto las barreras que requieren atención como las prácticas institucionales que contribuyen a la participación y al aprendizaje del estudiantado. En consecuencia, el manual se plantea como un recurso de apoyo a la mejora continua, sustentado en las percepciones de los actores educativos y orientado a promover decisiones pedagógicas contextualizadas, responsabilidades definidas y mecanismos de registro y seguimiento que permitan valorar los avances alcanzados.

2. Metodología

Se realizó un estudio de enfoque mixto, alcance descriptivo y finalidad aplicada, desarrollado en una institución fiscomisional de Guayaquil. Se recogieron datos cuantitativos mediante tres cuestionarios de percepción y datos cualitativos mediante preguntas abiertas, notas de observación y revisión de planificaciones. La información observacional se recogió entre septiembre y noviembre de 2025 y los cuestionarios se aplicaron entre finales de noviembre y principios de diciembre de ese año. El carácter transversal corresponde a la medición de las percepciones mediante cuestionarios; la observación contextual se extendió durante varios meses. Los componentes se integraron de manera interpretativa por temas comunes, sin equiparar puntuaciones de instrumentos diferentes ni atribuir relaciones causales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La finalidad aplicada consistió en fundamentar orientaciones para un manual de buenas prácticas, cuya evaluación de efectividad no forma parte de este diseño.

2.1. Los instrumentos y su procedencia

Se utilizaron tres cuestionarios diferenciados por actor, provenientes de los materiales de autoevaluación de escuelas inclusivas asociados a Booth & Ainscow (2000). Se emplearon como instrumentos de consulta de percepciones, no como aplicación completa del proceso institucional estandarizado ni como escala psicométrica validada específicamente para esta muestra. El estudio no desarrolló las etapas de constitución de un grupo coordinador, valoración integral de indicadores y evaluación posterior de un plan institucional.

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

Se seleccionaron las versiones en español disponibles en los materiales difundidos para el contexto latinoamericano. La procedencia documental permite mantener una referencia conceptual común; no supone, por sí misma, demostrar equivalencia psicométrica en la población participante.

Para cada enunciado se presenta la distribución de respuestas en cuatro categorías: acuerdo total, acuerdo parcial, desacuerdo y necesidad de más información. Los porcentajes se calcularon sobre el número de personas de cada grupo: 50 estudiantes, 10 representantes familiares y 16 integrantes del personal. Las respuestas se conservaron en su sentido original, sin puntuaciones compuestas, promedios por bloque ni un umbral de interpretación no definido previamente. Se identifican los enunciados inversos para evitar que la expresión de acuerdo sea interpretada automáticamente como valoración favorable.

El instrumento del estudiantado contiene 20 enunciados y dos preguntas abiertas sobre aspectos que gustan y disgustan de la escuela. En su aplicación se incorporó la opción «necesito más información», ausente en la plantilla impresa utilizada. La modificación procuró permitir que los participantes reconocieran el desconocimiento de determinadas situaciones; esta adaptación limita cualquier comparación directa con estudios que utilizaran la versión sin esa categoría. Se registraron 13 selecciones de dicha opción en nueve enunciados.

En el cuestionario familiar se detectó un error de transcripción en el enunciado 15: se incorporó un texto procedente de la versión para estudiantes. Se conservan los datos originales como incidencia de aplicación, pero ese ítem se excluye del análisis de indicadores propios de la familia y de toda comparación directa con el ítem estudiantil, debido a la diferencia de informantes y de referente. Los otros 19 enunciados se presentan en la **Tabla 3**.

El cuestionario del personal contiene 34 enunciados agrupados según los ámbitos de culturas, políticas y prácticas inclusivas, además de tres preguntas abiertas sobre posibles mejoras. Para este grupo se registraron cuatro categorías de respuesta. El manuscrito presenta los 34 enunciados en la **Tabla 4**; la descripción se ajusta a ese total.

Los instrumentos contienen formulaciones diferenciadas según la experiencia y los ámbitos de conocimiento de cada grupo. Por esta razón, el análisis mantiene las distribuciones por separado y únicamente identifica convergencias y tensiones temáticas, sin comparar puntuaciones como si midieran una única escala idéntica entre estudiantes, familias y personal (Booth & Ainscow, 2000).

2.2. Población y criterios de selección

La población de referencia correspondió a la comunidad educativa de una institución fiscomisional de Fe y Alegría situada en el noroeste de Guayaquil. La consulta estudiantil se delimitó a cuarto año de educación general básica, mientras que los representantes familiares y el personal fueron incorporados mediante convocatoria y participación voluntaria. En consecuencia, se trata de una selección no probabilística con criterios diferenciados, no de una muestra representativa de toda la institución. Se incluyeron

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

estudiantes matriculados y presentes durante la aplicación, representantes convocados y personal con funciones docentes, directivas o de consejería. No se analizaron registros incompletos.

Participaron 50 estudiantes, 10 representantes familiares y 16 integrantes del personal (**Tabla 1**). La cifra reportada del 94,3% corresponde a la cobertura estudiantil del cuarto año consultado y deberá contrastarse con la matrícula original para establecer su denominador exacto. El 66% de estudiantes y el 90% de representantes tenían cuatro años de vinculación con la institución. Los resultados describen a quienes respondieron y no se extrapolan al conjunto de familias o niveles escolares.

Tabla 1

Caracterización de los grupos participantes

Grupo	n	Composición	Aplicación
Estudiantes	50	Cuarto año de Educación General Básica Elemental. Veinticinco niñas y veinticinco niños, de 8 y 9 años	Formulario digital autoadministrado, en grupos de seis, en la sala interactiva
Familias	10	Representantes convocados por la institución. Nueve madres y un familiar. Nueve mujeres y un varón	Formulario digital autoadministrado, con acompañamiento de un profesional directivo
Personal	16	Docentes de los distintos niveles, dirección y consejería estudiantil. Catorce mujeres y dos hombres, con 11 a 25 años de experiencia	Formulario impreso para el profesorado, con transcripción posterior; digital para dirección y consejería

Nota. Datos tomados de los registros de aplicación.

2.3. Procedimiento

La institución concedió apertura para la permanencia de la investigadora durante el período lectivo, con un calendario acordado de dos días por semana entre septiembre y noviembre de 2025, en horario de 7:30 a 11:00, extendido a la jornada completa en varias ocasiones. Esa permanencia permitió observar no solo las aulas del nivel estudiado sino el conjunto de la escuela, dado que el ingreso anticipado y la salida posterior al horario ordinario dieron acceso a momentos que la jornada regular no comprende.

La observación se registró en notas de campo y abarcó la organización de la jornada, el trabajo en el aula y el uso de los materiales, la distribución del estudiantado durante el recreo y sus prácticas de juego en la cancha, el desplazamiento hacia los servicios higiénicos, la relación cotidiana de las familias con el personal en los momentos de ingreso y salida, y la participación en tres ferias de exposición y en jornadas de capacitación docente. Se revisaron asimismo las planificaciones docentes, remitidas formalmente por la institución. Lo consignado en el registro de observación corresponde, por tanto, a lo efectivamente presenciado durante ese período.

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

Los cuestionarios se aplicaron durante dos semanas, entre la última semana de noviembre y los primeros días de diciembre de 2025. Con el estudiantado, se explicaron las opciones de respuesta mediante una actividad corporal y se aclaró que no existían respuestas correctas ni incorrectas. La aplicación se realizó en pequeños grupos, y cinco estudiantes recibieron ayuda para leer enunciados o transcribir literalmente sus respuestas, sin sugerir contenidos. Los formatos del personal incluyeron formularios impresos que posteriormente fueron transcritos; esta operación exige considerar un posible error de registro.

2.4. Análisis de datos

Las respuestas cerradas se procesaron mediante frecuencias absolutas y porcentajes por opción y enunciado, tomando como denominador el total de respuestas de cada grupo. En el estudiantado, 2% representa una persona; en las familias, 10%; y en el personal, 6,25% antes del redondeo. La categoría «necesita información» no se integró con el desacuerdo. Se interpretaron por separado los ítems de formulación inversa y no se construyeron índices agregados, promedios de bloque ni puntuaciones ponderadas.

Las respuestas abiertas se analizaron mediante lectura completa, identificación de unidades de significado, codificación inicial con expresiones cercanas a las empleadas por los participantes y agrupación en categorías temáticas no excluyentes. Se conservaron las citas disponibles y se resumieron las frecuencias o menciones consignadas en los registros del manuscrito. Dado que una misma persona pudo mencionar más de un tema, las categorías no suman necesariamente el cien por ciento. El documento no consigna una segunda persona codificadora ni un procedimiento formal de concordancia; por ello, no se atribuye al análisis una fiabilidad intercodificadores no demostrada (Willatt & Armijo, 2024).

La organización interpretativa posterior consideró los ámbitos de culturas, políticas y prácticas inclusivas descritos por Booth & Ainscow (2000) sin presentarlos como categorías impuestas antes de la lectura del corpus. Las notas de observación y las planificaciones se utilizaron para contextualizar los hallazgos, no como prueba independiente de relaciones causales. La **Tabla 5** sistematiza las categorías cualitativas que pueden recuperarse de los resultados narrados; su trazabilidad completa deberá comprobarse con las respuestas y registros originales (Chávez, 2025).

Los datos del estudiantado se agregaron para el conjunto de cuarto año sin desagregarlos por paralelo, con el fin de evitar atribuciones individualizadas a docentes y porque el estudio no se diseñó para comparar aulas. La comparación temática entre informantes se limita a señalar asuntos comunes con formulaciones distintas.

Para describir los resultados se presentan los 20 enunciados estudiantiles, los 19 ítems familiares sin incidencia de transcripción y los 34 enunciados del personal. Se destacan frecuencias y patrones observables, sin seleccionar diferencias pequeñas como hallazgos concluyentes ni presumir errores de marcación que no fueran documentados.

2.5. Aspectos éticos

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

El acceso se formalizó mediante comunicación institucional y autorización de la dirección. Según el manuscrito, se recabó consentimiento del personal y de las familias y asentimiento del estudiantado. Debe verificarse documentalmente que el consentimiento de los representantes legales cubrió específicamente la participación de los niños en la investigación. Los registros se trataron de forma confidencial y se omitió el nombre de la institución. La ausencia de una mención en una pregunta abierta no puede interpretarse como inexistencia del fenómeno.

Se informó a los participantes que podían responder voluntariamente y que no existían respuestas correctas ni incorrectas. El apoyo a cinco escolares se limitó a lectura o transcripción literal. No se publicaron identificadores personales ni se desagregaron los datos de los dos paralelos. Dado el acompañamiento durante la aplicación, corresponde reconocer la posibilidad de influencia contextual o deseabilidad social sin afirmar que esta ocurrió.

3. Resultados

Los resultados se presentan en cinco apartados, los tres primeros recogen por separado lo que expresó cada grupo consultado, en el orden en que los cuestionarios fueron aplicados: el estudiantado, las familias y el personal docente y directivo. El cuarto reúne los enunciados que los tres instrumentos abordan de manera equivalente, formulados desde la experiencia de cada actor. El quinto presenta el registro de la observación y de las actividades desarrolladas durante la permanencia en la institución. En cada apartado se comentan los enunciados situados en los extremos de la distribución y las categorías que emergieron de las preguntas abiertas, mientras las tablas presentan la totalidad de los enunciados de cada cuestionario.

3.1. Percepción del estudiantado en relación con la inclusión

La **Tabla 2**, **Tabla 3**, y **Tabla 4** presentan las distribuciones por grupo y enunciado, correspondientes al estudiantado, a las familias y al personal docente y directivo respectivamente. Entre los estudiantes (**Tabla 2**), el 82% expresó acuerdo total con que su familia considera buena la escuela, y el 18% acuerdo parcial. También destacaron la satisfacción por el trabajo realizado (76% de acuerdo total), el trabajo en parejas (74%) y la ayuda de compañeros (70%). Estos resultados describen prácticas y percepciones favorables, sin demostrar por sí mismos la calidad de todos los procesos inclusivos.

Tabla 2

Percepciones del estudiantado sobre su experiencia escolar (n = 50)

N.º	Enunciado	Acuerdo total	Acuerdo parcial	Desacuerdo	Necesita informa-ción
19	Mi familia piensa que esta es una buena escuela	82%	18%	0%	0%
16	Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo	76%	22%	2%	0%

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

Tabla 2

Percepciones del estudiantado sobre su experiencia escolar (n = 50) (continuación)

N.º	Enunciado	Acuerdo total	Acuerdo parcial	Desacuerdo	Necesita informa-ción
1	Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga	74%	16%	10%	0%
4	Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a	70%	26%	4%	0%
2	Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar	68%	26%	6%	0%
3	Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados/as	62%	32%	6%	0%
6	A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas	62%	32%	6%	0%
9	Creo que las reglas de nuestra clase son justas	62%	24%	12%	2%
13	Cuando los niños de mi clase se pelean, el profesor/a lo arregla de forma justa	62%	22%	16%	0%
14	Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayuda a mejorar mi trabajo	58%	40%	2%	0%
17	Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer	58%	40%	2%	0%
7	A mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo	56%	36%	6%	2%
8	Me gusta ayudar a mi profesor/a cuando tiene que hacer un trabajo	54%	32%	14%	0%
20	Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado	48%	34%	16%	2%
12	Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí	46%	32%	20%	2%
5	Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean	42%	30%	24%	4%
10	Algunos niños de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables (inverso)	42%	38%	18%	2%
18	A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa	26%	34%	36%	4%
11	Algunas veces soy intimidado/a en el patio (inverso)	10%	34%	52%	4%
15	Algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que hacer	10%	44%	42%	4%

Nota. Se presentan los veinte enunciados del cuestionario, ordenados de mayor a menor acuerdo total. Porcentajes calculados sobre 50 estudiantes.

En el ítem inverso relativo al uso de nombres desagradables, 21 estudiantes manifestaron acuerdo total y 19 acuerdo parcial: 40 de 50 (80%) reconocieron la situación en algún grado. En el referido a intimidación personal en el patio, 22 de 50 (44%) expresaron algún nivel de acuerdo, mientras 26 (52%) desacuerdo y dos (4%) necesidad de información. Los dos ítems refieren fenómenos distintos y no deben fusionarse en un indicador único de acoso.

En el enunciado sobre elegir el trabajo, cinco estudiantes (10%) señalaron acuerdo total, 22 (44%) acuerdo parcial, 21 (42%) desacuerdo y dos (4%) necesidad de información. Así, solo el 10% manifestó acuerdo total, pero el 54% reconoció algún grado de

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

posibilidad de elección. Respecto a que el profesorado escucha lo que hacen en casa, 13 (26%) expresaron acuerdo total y 18 (36%) desacuerdo.

La interpretación de estos ítems se realiza en términos temáticos: el vínculo y la ayuda mutua remiten a culturas escolares; las oportunidades de participación y elección, a prácticas; y los procedimientos ante dificultades de convivencia, a políticas institucionales. La clasificación facilita organizar hallazgos, pero no constituye una puntuación validada por dimensiones.

Las 50 personas del grupo estudiantil respondieron las preguntas abiertas. El manuscrito registra referencias al conflicto entre compañeros (48%), al espacio de juego como aspecto valorado (36%) y como aspecto cuestionado (10%), a evaluaciones y tareas de escritura o exposición (30%), a ayuda y pertenencia (22%), a actividades artísticas y sala interactiva (18%), a instalaciones y ventilación (10%), y a sanciones o falta de escucha (4% cada una). Estas proporciones deben interpretarse como prevalencia de temas según el registro disponible, no como categorías mutuamente excluyentes.

En las respuestas abiertas recogidas no se identificaron menciones a maltrato por parte del personal; esa ausencia no demuestra que el fenómeno no exista. El espacio de juego apareció tanto en valoraciones positivas como negativas, por lo que conviene mantener ambas categorías y contrastar sus significados con las respuestas originales.

3.2. Percepción de las familias en relación con la inclusión

En la **Tabla 3** tres de los 19 ítems familiares conservados registraron acuerdo total de las diez personas participantes: la elección de la escuela, la calidad de la información inicial y la identificación del interlocutor ante preocupaciones sobre el progreso de sus hijos e hijas. Dado el tamaño del grupo, estos resultados describen exclusivamente a las diez personas que respondieron.

Tabla 3

Percepciones de las familias sobre la escuela de sus hijas e hijos (n = 10)

N.º	Enunciado	Acuerdo total	Acuerdo parcial	Desacuerdo	Necesita informa-ción
1	De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a esta	100%	0%	0%	0%
3	La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez a la escuela fue excelente	100%	0%	0%	0%
7	Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as), sé con quién comunicarme	100%	0%	0%	0%
6	Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias	90%	10%	0%	0%
10	Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en esta escuela	90%	10%	0%	0%
20	El profesorado motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades	90%	10%	0%	0%
2	Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a esta escuela	80%	20%	0%	0%
4	La escuela me mantiene informado/a de los cambios	80%	20%	0%	0%

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

Tabla 3

Percepciones de las familias sobre la escuela de sus hijas e hijos (n = 10) (continuación)

N.º	Enunciado	Acuerdo total	Acuerdo parcial	Desacuerdo	Necesita informa-ción
8	Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio	80%	20%	0%	0%
9	La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para la casa	80%	20%	0%	0%
12	Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en la escuela	80%	10%	0%	10%
13	Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen	80%	10%	0%	10%
18	Antes de realizar cambios en la escuela se pregunta la opinión de la familia	80%	10%	10%	0%
5	Creo que la escuela me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) hijo (s/as)	70%	30%	0%	0%
17	Mi(s) hijo(s/as) participa (n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela	70%	20%	10%	0%
11	Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros (inverso)	60%	30%	10%	0%
19	La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra (inverso)	60%	20%	20%	0%
16	Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente de la escuela (inverso)	40%	20%	30%	10%
14	La intimidación es un problema en la escuela (inverso)	30%	30%	30%	10%

Nota. Se presentan 19 enunciados familiares sin la incidencia de transcripción del ítem 15. Porcentajes calculados sobre diez participantes (cada respuesta representa diez puntos porcentuales). El ítem 15, registrado con un texto correspondiente al cuestionario estudiantil, se excluye de la síntesis interpretativa principal.

Nueve de diez representantes expresaron algún grado de acuerdo con que el profesorado dedica más esfuerzo a determinados estudiantes. Esta percepción no equivale por sí misma a discriminación, pues los apoyos diferenciados pueden responder a necesidades educativas distintas. Ocho de diez expresaron acuerdo en algún grado con que se valora más a las familias que colaboran; seis de diez lo hicieron con la propuesta de expulsión permanente ante conductas reiteradas. Estas respuestas identifican asuntos pertinentes para la reflexión institucional, sin permitir inferir las motivaciones de los participantes.

El ítem 15 fue incorporado con una redacción ajena al instrumento familiar; por ello, sus respuestas no se utilizan para contrastar niveles de elección con el estudiantado ni para

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

sustentar inferencias sobre diferencias entre grupos. La incidencia se documenta como limitación del procedimiento.

Los ítems familiares abarcan acogida, comunicación, participación y procedimientos escolares. Su agrupación en culturas, políticas y prácticas cumple una función organizativa, sin derivar puntuaciones por dimensión ni atribuir causalidad a las variaciones porcentuales.

Las diez personas representantes respondieron la pregunta abierta. Se documentaron tres menciones a la necesidad de sombra o techado del patio, tres a aspectos del desempeño y trato docente, dos a restricciones de ingreso por atrasos, dos a aseo de servicios higiénicos y una a la demarcación del patio. Son menciones, no proporciones excluyentes; tampoco permiten concluir por sí mismas que exista inequidad en el apoyo docente.

3.3. Percepción del personal docente y directivo en relación con la inclusión

En el instrumento del personal (**Tabla 4**), trece de dieciséis participantes expresaron acuerdo total con que se trabaja en la prevención del acoso y tres con acuerdo parcial. La planificación orientada a todo el alumnado, el fomento del aprendizaje cooperativo y la participación escolar también concentraron valoraciones favorables. La percepción de que se realizan actividades preventivas no demuestra la ausencia de intimidación o conflictos entre pares.

Las tres preguntas abiertas del personal reunieron 35 respuestas según el registro del manuscrito. Se consignan diez menciones a mayor implicación o gestión de apoyos por parte de las familias, ocho a formación docente, tres a normas de equidad, dos a recursos para atender la diversidad y una a prevención del acoso. No se interpreta la escasa mención del acoso como prueba de que el problema esté resuelto.

Los 34 enunciados del personal abarcan culturas, políticas y prácticas inclusivas. Se describen los ítems individualmente sin calcular ni interpretar promedios de bloques, porque el estudio no definió previamente una regla de puntuación ni evidencias que avalen una escala compuesta. Entre las respuestas con menor acuerdo total se encuentran la participación de instituciones de la localidad y la acogida general de la comunidad.

Tabla 4

Percepciones del personal docente y directivo sobre la institución (n = 16)

Cód.	Enunciado	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesita informa-ción
C.2.4	Se trabaja con el alumnado para la prevención del *bullying* y el acoso	81%	19%	0%	0%
A.2.3	Se valora de igual manera a todos los alumnos	69%	25%	6%	0%
C.1.1	Las enseñanzas se planifican teniendo en cuenta a todos los alumnos	69%	31%	0%	0%
C.1.3	Se anima activamente a los alumnos a participar en todos los aspectos de la vida escolar	69%	31%	0%	0%
C.1.5	Se fomentan las actividades de aprendizaje cooperativo	69%	31%	0%	0%

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

Tabla 4

Percepciones del personal docente y directivo sobre la institución (n = 16) (continuación)

Cód.	Enunciado	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesita informa-ción
B.1.1	La inclusión está en el proyecto de centro	62%	38%	0%	0%
A.1.4	El personal y el alumnado se tratan con respeto	56%	44%	0%	0%
A.2.6	La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	56%	31%	12%	0%
B.1.2	El proyecto de centro guía las decisiones de planificación	56%	38%	6%	0%
C.1.2	Las clases están vivas	56%	44%	0%	0%
C.1.4	El alumnado está implicado en el aprendizaje	56%	44%	0%	0%
A.2.1	Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado	50%	50%	0%	0%
A.2.4	El personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”	50%	50%	0%	0%
A.2.5	El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela	50%	31%	19%	0%
C.1.6	El trabajo en casa y fuera de la escuela es una parte del aprendizaje de todos los alumnos	50%	44%	6%	0%
C.2.1	Se hacen esfuerzos para asegurar el bienestar emocional y físico de todo el alumnado	50%	31%	12%	6%
C.2.2	Se anima a los alumnos a sentirse responsables de sus compañeros	50%	38%	12%	0%
A.1.5	Existe relación entre el personal y las familias	44%	50%	6%	0%
B.1.4	Los planes de desarrollo son inclusivos	44%	50%	0%	6%
B.2.1	Se utiliza información para reducir las barreras	44%	44%	6%	6%
C.2.3	Se ayuda al personal en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades	44%	50%	6%	0%
A.1.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros	38%	56%	6%	0%
A.1.3	Los miembros del personal colaboran entre ellos	38%	56%	6%	0%
B.2.5	Los recursos se distribuyen de forma equitativa para apoyar la inclusión	38%	44%	12%	6%
A.1.6	El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos	31%	69%	0%	0%
B.1.5	Todos los nuevos miembros del personal y del alumnado se sienten ayudados a adaptarse	31%	44%	12%	12%
B.2.2	Las políticas de apoyo a las necesidades educativas especiales se integran en el marco de apoyo general	31%	56%	6%	6%
A.2.2	El personal, el Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión	25%	56%	12%	6%
B.1.3	Se coordina todo el apoyo	19%	56%	25%	0%
B.2.4	Todos los procedimientos de disciplina y de acoso escolar promueven la inclusión	19%	75%	0%	6%
C.2.5	Se reduce la alteración en el aprendizaje	19%	50%	19%	12%
A.1.1	Todo el mundo se siente acogido.	12%	56%	31%	0%
B.2.3	Se reducen las barreras al acceso físico a la escuela	12%	62%	25%	0%

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

Tabla 4

Percepciones del personal docente y directivo sobre la institución (n = 16) (continuación)

Cód.	Enunciado	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesita informa-ción
A.1.7	Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro	6%	38%	44%	12%

Nota. Se presentan los treinta y cuatro enunciados del cuestionario, con el código que el propio instrumento asigna a cada uno, ordenados de mayor a menor acuerdo total. Porcentajes calculados sobre 16 respondientes.

3.4. Percepciones sobre temas equivalentes en los tres cuestionarios

Los instrumentos incluyen asuntos semejantes con formulaciones y destinatarios distintos. La integración que sigue es temática y cualitativa: no presupone equivalencia de métricas ni utiliza puntuaciones transformadas.

En convivencia, el 80% del estudiantado reconoció en algún grado el uso de nombres desagradables y el 44% manifestó algún acuerdo con experimentar intimidación en el patio. El 60% de las familias consideró, en algún grado, que la intimidación constituye un problema escolar; simultáneamente, las 16 personas del personal afirmaron en algún grado que se desarrollan acciones de prevención. La coexistencia de prevención y problemas reportados no representa por sí sola una contradicción.

En participación, el 94% del estudiantado expresó algún grado de acuerdo con que su docente escucha sus ideas, mientras el 54% manifestó algún grado de posibilidad de elegir actividades. El personal expresó valoraciones favorables sobre la participación escolar en un enunciado de formulación diferente. Los datos permiten distinguir ser escuchado de tomar decisiones sobre la tarea, sin establecer un contraste numérico directo.

En apoyo y equidad, nueve representantes expresaron algún grado de acuerdo con que el profesorado dedica mayor esfuerzo a algunos estudiantes; ocho consideraron que las familias más implicadas reciben mayor valoración. Estos ítems plantean interrogantes sobre los criterios de apoyo y reconocimiento, pero no demuestran prácticas discriminatorias. El estudiantado reportó ayuda de compañeros y el personal valoró positivamente la cooperación.

En pertenencia, los 50 estudiantes estuvieron total o parcialmente de acuerdo con que su familia considera buena la institución; las diez familias señalaron acuerdo total con haberla elegido. En contraste, el personal distribuyó sus respuestas entre distintos niveles ante el enunciado general «Todo el mundo se siente acogido». La amplitud distinta de los enunciados impide adjudicar esa diversidad a desacuerdo entre actores.

Respecto al vínculo escuela-familia, las representantes manifestaron valoraciones favorables sobre información y comunicación. En el estudiantado, el ítem referido a conversar con su docente sobre lo que hace en casa obtuvo 26% de acuerdo total. Se trata de aspectos relacionados, pero distintos, de la interacción escolar y familiar.

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

La observación registró horarios y secuencias de actividad definidos, planificaciones semanales, uso de materiales de programas de enseñanza, trabajo frecuente en grupos y estrategias diferenciadas dentro del aula. No se registró presencia permanente de personal de apoyo durante las sesiones observadas. Estos registros contextualizan las respuestas, sin permitir generalizar a todos los días o cursos.

En los espacios observados se identificaron limitaciones de demarcación y dimensiones del área de juego; asimismo, se registró disponibilidad de materiales con distintos niveles de actividad y posibilidades de contacto cotidiano de las familias con docentes y autoridades durante el ingreso y la salida. Estas condiciones ofrecen contexto para interpretar preocupaciones relativas al patio y la participación.

Durante el período de campo la investigadora colaboró en actividades formativas con estudiantes y personal, en un proyecto interdisciplinario y en la entrega de materiales para un espacio lúdico. Esas acciones no formaron parte de una intervención evaluada mediante mediciones antes y después. Deben considerarse al interpretar las percepciones por su posible influencia contextual.

La observación incluyó actividades comunes del plantel, entre ellas tres ferias de exposición. Los hallazgos observacionales se describen como registros contextuales y no como medidas de eficacia de las actividades realizadas.

3.5. Síntesis de categorías cualitativas derivadas de las preguntas abiertas

La **Tabla 5** reúne los temas comunicados en los resultados originales. Las categorías se presentan sin atribuir nuevos códigos, citas ni frecuencias que no consten en el manuscrito. Los porcentajes estudiantiles corresponden a proporciones informadas sobre n = 50; en familias y personal se presentan recuentos de menciones, que no son equivalentes al número de personas únicas.

Tabla 5

Correspondencia entre las percepciones y los capítulos del manual

Grupo / fuente	Categoría temática	Contenido identificado
Estudiantado	Conflictos entre pares	Peleas, apodos, burlas y exclusión de juegos
Estudiantado	Espacios de juego: valoración positiva	Patio o espacio lúdico entre lo que gusta
Estudiantado	Espacios de juego: valoración crítica	Patio o espacio lúdico entre lo que no gusta
Estudiantado	Demandas académicas	Evaluaciones, exposiciones y escritura sostenida
Estudiantado	Ayuda y pertenencia	Apoyo mutuo y sentimiento de comunidad
Estudiantado	Actividades y recursos expresivos	Arte y sala interactiva
Estudiantado	Condiciones materiales	Servicios higiénicos y ventilación
Estudiantado	Sanciones restrictivas	Sanciones que impiden participar
Estudiantado	Escucha estudiantil	No sentirse escuchado
Familias	Infraestructura y protección climática	Sombra o techado del patio
Familias	Práctica y trato docente	Desempeño, motivación y paciencia
Familias	Acceso y puntualidad	Ingreso restringido después del horario
Familias	Higiene escolar	Limpieza de los servicios higiénicos
Familias	Seguridad del patio	Señalización y demarcación
Personal	Corresponsabilidad familiar	Implicación y búsqueda de apoyos externos
Personal	Desarrollo profesional	Capacitación docente
Personal	Equidad y normas	Criterios claros de igualdad de oportunidades

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

Tabla 5

Correspondencia entre las percepciones y los capítulos del manual (continuación)

Grupo / fuente	Categoría temática	Contenido identificado
Personal	Recursos para diversidad	Disponibilidad de recursos y apoyos
Personal	Convivencia	Prevención del acoso

Nota. Categorías reconstruidas exclusivamente de los resultados narrados del manuscrito. Son no excluyentes. En el estudiantado, las frecuencias absolutas son conversiones exactas de los porcentajes declarados (n = 50), sujetas a comprobación con el corpus original. Para el personal, el total indicado de 35 respuestas abiertas no debe confundirse con la suma de menciones mostradas. La correspondencia entre códigos, unidades de significado y participantes requiere cotejo con las respuestas originales.

3.6. Alcance del producto propositivo

Los datos permitieron identificar líneas para fundamentar un manual de buenas prácticas pedagógicas: convivencia y trato entre pares, participación y escucha, condiciones del patio y de los servicios, apoyo y formación docente, y corresponsabilidad con las familias. La versión original refiere una revisión del manual por autoridades y su socialización con personal de la institución, pero no aporta en este tramo evidencias suficientes de validación formal ni una evaluación de efectividad. Por tanto, se presenta como propuesta institucional fundamentada en el diagnóstico, y no como intervención de eficacia demostrada.

El manual comprende once capítulos y nueve anexos operativos. La decisión de elaborar un manual de prácticas responde a que un instrumento de esta naturaleza no puede modificar directamente una cultura ni promulgar una política, pero sí puede establecer qué se hace, quién lo hace, cuándo y con qué instrumento de registro. Las percepciones más bajas, con independencia del plano de la vida escolar con el que se alineen, se abordan en consecuencia en forma de práctica.

El capítulo de convivencia, buen trato y participación estudiantil establece un procedimiento de respuesta inmediata en cuatro pasos ante situaciones de apodo, burla o exclusión, un procedimiento diferenciado para las situaciones que se repiten, la construcción participativa de acuerdos de aula al inicio del año lectivo, la adopción del nombre propio como práctica institucional, un registro obligatorio de las situaciones ocurridas y los mecanismos de participación del estudiantado: asamblea quincenal de aula con tres preguntas fijas, márgenes de elección dentro de las actividades ya planificadas y una sesión anual de devolución de resultados al propio estudiantado.

Los capítulos de prácticas pedagógicas y de proyectos integrados documentan y preservan aquello que la consulta identificó como fortaleza, en particular el trabajo cooperativo en minigrupos heterogéneos y la ayuda entre estudiantes. El de diversificación de la enseñanza y de la evaluación establece alternativas a la exposición pública, diversificación de los formatos de producción y exposición rotativa del trabajo de todo el estudiantado. El de organización del entorno incorpora la demarcación de la zona de juego, la organización de turnos de recreo y un protocolo de uso del espacio de regulación emocional.

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática

www.alfapublicaciones.com

El capítulo de roles y compromisos antepone los compromisos de la institución a las responsabilidades familiares, e incorpora la comunicación semanal del contenido de lectura, preguntas para conversar en el hogar y la revisión de toda práctica que condicione reconocimientos al nivel de participación. Los capítulos de ruta de atención, protocolo de valoración, formación permanente y seguimiento completan el instrumento, este último con la repetición anual de la consulta como mecanismo de evaluación. Los nueve anexos operativos comprenden fichas de observación y de validación, registros de convivencia y de seguimiento, guías de diálogo con la familia y formatos de informe y de acta. El instrumento incluye un apartado final que distingue lo que debe modificarse de lo que puede conservarse cuando otra institución lo adopte, con la advertencia expresa de que la consulta previa a la propia comunidad no constituye un paso opcional.

4. Discusión

El resultado más consistente del estudio es que los enunciados referidos a los acuerdos y procedimientos institucionales concentran los porcentajes de acuerdo más bajos en los tres grupos consultados. El estudiantado lo expresa mediante los enunciados sobre el trato que recibe de sus pares, las familias mediante los referidos a la equidad del apoyo y a los procedimientos ante la conducta, y el personal mediante los referidos a la coordinación de los apoyos y a la accesibilidad. Dado que cada grupo respondió a enunciados formulados desde su propia experiencia y no tuvo acceso a las respuestas de los demás, la coincidencia adquiere valor descriptivo.

Esa coincidencia no debe leerse como ausencia de orientación institucional. La escuela cuenta con un modelo de educación inclusiva propio, con una ruta de atención formalizada, con programas estructurados y con una visión y una misión que la comprometen desde hace décadas con la población excluida. Lo que los enunciados señalan son los puntos donde esa orientación encuentra sus límites materiales: la ausencia de personal de apoyo permanente en el aula, la accesibilidad física del plantel y la articulación con servicios externos que la institución no controla. Son condiciones de financiamiento y de sistema antes que decisiones pedagógicas.

El resultado matiza lo señalado por la literatura regional, que suele situar los aspectos culturales como los que requieren mayor fortalecimiento. En las percepciones recogidas aquí, los enunciados referidos a acogida, pertenencia y valoración obtienen los porcentajes de acuerdo más altos en el estudiantado y en las familias, mientras la debilidad se concentra en los dispositivos concretos. Una lectura posible es que la institución cuenta con un modelo de inclusión propio y con una ruta de atención formalizada, derivados de una tradición de educación popular que incorporó los principios inclusivos antes de que se generalizara su vocabulario normativo (Fe y Alegría Ecuador, 2021), de modo que los valores están instalados y lo que falta es la organización de las respuestas.

Respecto del trato entre pares, la lectura requiere una formulación precisa. El enunciado del personal se refiere a que se trabaja en la prevención, no a que el acoso no exista, de

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

modo que ambas afirmaciones pueden ser simultáneamente verdaderas. Lo que los datos describen no es una contradicción entre grupos sino la coexistencia de una acción institucional sostenida y de una experiencia cotidiana que el estudiantado aún reporta. Este resultado converge con Rodríguez et al. (2022) quienes hallaron que la percepción del centro se asocia significativamente al rechazo recibido de los iguales, y resulta coherente con la observación de Rendón & Castillo (2025) sobre el peso que la interacción con el entorno tiene en la percepción de la inclusión. La observación aporta un elemento que matiza esa interpretación. El espacio de juego carece de límites y el parque presenta dimensiones reducidas, de modo que una parte de lo que el estudiantado experimenta como conflicto puede provenir de la mecánica de un juego compartido en un espacio sin demarcación y no de una intención de agredir. La distinción tiene consecuencias prácticas, dado que la agresión deliberada requiere un procedimiento de convivencia mientras la disputa por el espacio requiere organizar el recreo.

Los porcentajes obtenidos en los enunciados sobre participación admiten una explicación en su propio contenido: implicación y elección no designan lo mismo, dado que puede participarse activamente en una actividad que no se eligió. La observación permite atribuir el bajo porcentaje de acuerdo con la posibilidad de elegir el trabajo a la estructura del propio dispositivo de enseñanza. La institución emplea programas con secuencia didáctica propia, materiales específicos y proyectos que se cierran en un período fijo, y organiza la jornada con momentos definidos de alimentación, recreación y desplazamiento, dado que debe articularse además con los otros servicios del plantel. Existe, por tanto, un cronograma y una ruta que se procura respetar la mayor parte del tiempo, y el estudiantado lo percibe con exactitud cuando afirma que trabaja en parejas y en grupos y que recibe ayuda de sus compañeros, y a la vez que puede elegir poco.

A esa lectura se añade el dato que aporta el enunciado quince del cuestionario de familias. Ocho de las diez representantes afirman con acuerdo total que la docente permite elegir el trabajo, mientras solo cinco de los cincuenta estudiantes lo afirman con el mismo grado. La distancia no indica que alguna de las dos fuentes se equivoque: las familias observan una escuela que propone proyectos, ferias y actividades variadas, y de ello infieren márgenes de decisión que, desde el banco, el estudiantado no experimenta como elección propia. Ordoñez-Tacuri (2021) documenta que en los centros de Fe y Alegría la participación estudiantil se desarrolló sobre todo a través de estructuras organizativas y de proyectos colectivos, lo que resulta coherente con este resultado: la escuela consolido la participación en su dimensión organizada y tiene por delante la elección dentro de la tarea cotidiana.

El respaldo de seis de diez familias a la exclusión disciplinaria como respuesta a la conducta reiterada merece una lectura cuidadosa. No describe una carencia de la institución ni un rechazo de las familias hacia sus propios hijos, sino una demanda de orden dirigida a la escuela que las acogió. Las mismas familias que eligieron la institución por unanimidad y que confían en ella esperan que garantice un marco predecible, y

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

cuando ese marco se ve alterado solicitan el retiro de quien lo altera. La contradicción es aparente: proviene de concebir el buen comportamiento como condición de pertenencia y no de una voluntad de excluir. Ello coincide con lo documentado por García & Pérez-Castro (2026) sobre la persistencia de nociones propias del enfoque integrador, y con lo señalado por Encalada & Guamán (2024) respecto de las barreras culturales que condicionan el involucramiento familiar. Mojtar (2025) muestra en la misma dirección, cómo prácticas aparentemente normalizadas en la escuela pueden convertirse en barreras sin que nadie se lo proponga.

Un resultado merece atención por apartarse de lo que suele esperarse: el enunciado referido a que todo el mundo se siente acogido obtuvo entre el personal el valor más bajo de su bloque, mientras el estudiantado y las familias expresaron valoraciones altas sobre su propia pertenencia. La formulación del enunciado del personal abarca a la comunidad en su conjunto, incluidas las instituciones del territorio, lo que explica en parte esa diferencia y muestra un criterio exigente del equipo sobre su propio trabajo. Merece asimismo señalarse que ningún integrante del personal solicitó apoyos humanos permanentes en el aula, pese a que la observación registró su ausencia; la demanda se formuló como necesidad de capacitación, es decir, dentro de lo que la institución puede efectivamente ofrecer, lo que sugiere una adaptación a las condiciones de financiamiento antes que conformidad.

4.1. Limitaciones

El estudio se realizó en una sola institución con muestra no probabilística intencional, por lo que sus hallazgos no son generalizables, aunque sí transferibles a instituciones con condiciones similares. No constituye una aplicación del proceso estandarizado de autoevaluación institucional del que proceden los cuestionarios: se aplicaron tres de sus instrumentos y se adoptó su marco conceptual. El grupo de familias está compuesto por diez respondientes, cifra que obliga a leer sus valores como indicativos. El nivel está compuesto por dos salones y los resultados se presentan agregados, dado que el objetivo es describir las percepciones del conjunto y no comparar a los dos grupos; el diseño tampoco permitiría atribuir a la práctica docente las diferencias que pudieran existir. El cuestionario del profesorado se aplicó en formato impreso con transcripción posterior, lo que introduce un riesgo de error de copia inexistente en los otros dos grupos. La observación fue no estructurada, con sistematización posterior. Y el estudio no incluyó medición posterior a la implementación, de modo que la valoración de la propuesta es de pertinencia y no de eficacia.

Debe declararse asimismo que la consulta no recogió la perspectiva de estudiantes que no se comunican por vía escrita, dado que los cuestionarios requerían lectura y escritura autónomas. Esta limitación corresponde al instrumento y no a la población, y se recomienda para futuras aplicaciones incorporar formatos alternativos de consulta mediante dibujo, fotografía o señalamiento de imágenes.

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática

www.alfapublicaciones.com

5. Conclusiones

- La consulta simultánea a los tres actores de la comunidad educativa permitió obtener una lectura situada de las percepciones sobre inclusión educativa en una escuela fiscomisional de Guayaquil, y alcanzó el objetivo propuesto al derivar de esa consulta un instrumento institucional verificable.
- Los tres grupos perciben una escuela elegida, que acoge y que enseña. Las diez representantes de familia manifestaron acuerdo total con haber querido que su hija o hijo asistiera a esta institución, y el 82% del estudiantado expresó el mismo grado de acuerdo con que su familia la considera buena, sin una sola respuesta en desacuerdo. En las cincuenta respuestas abiertas del estudiantado no aparece ninguna mención a maltrato del personal hacia las niñas y los niños, y varios describen la escuela con la palabra familia. El 74% afirma trabajar en parejas y el 68% en grupos, y el 70% declara recibir ayuda de sus compañeros.
- Junto a ello, las respuestas señalan los puntos donde la comunidad percibe tensión. El 60% de las familias expresó acuerdo total con que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos estudiantes que a otros, y una proporción equivalente respaldó en algún grado la exclusión disciplinaria. El 80% del estudiantado reconoció en algún grado que en su clase se llama a los demás con nombres desagradables, y solo el 10% afirmó con acuerdo total que se le permite elegir su trabajo. El personal, por su parte, situó en los porcentajes más bajos de su cuestionario la articulación con las instituciones de la localidad, la accesibilidad física y la coordinación de los apoyos.
- Un segundo aporte reside en el procedimiento. La consulta simultánea a estudiantado, familias y personal, con instrumentos formulados desde la experiencia de cada actor y con las categorías de las respuestas abiertas organizadas según los tres planos del marco conceptual adoptado, permitió describir aspectos de la vida escolar que ninguna de las tres consultas por separado mostró. La incorporación del estudiantado de ocho y nueve años como informante resultó viable y productiva: sus respuestas abiertas aportaron categorías que los instrumentos cerrados no contemplaban, entre ellas la localización del conflicto en el espacio de juego.
- El aporte principal de la investigación consiste en mostrar que esas tensiones no provienen de una falta de orientación institucional. La escuela forma parte de un movimiento educativo presente en veintidós países, con una visión y una misión definidas y con sesenta años de trayectoria en el Ecuador, un modelo de educación inclusiva propio y una ruta de atención formalizada, y los resultados muestran que sabe lo que se propone y lo lleva a la práctica. Lo que las respuestas delimitan son los bordes de esa acción: condiciones materiales que dependen del financiamiento, como la ausencia de personal de apoyo permanente en el aula y la accesibilidad del plantel; circunstancias externas que producen exclusión sin

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

intervención de la escuela, como las jornadas laborales rígidas, la escasez de transporte o los circuitos administrativos de salud; y concepciones presentes en la comunidad adulta, como la que asocia el buen comportamiento con el derecho a permanecer.

- Un segundo aporte reside en el procedimiento. La consulta simultánea a los tres actores, con instrumentos formulados desde la experiencia de cada uno, permitió describir aspectos de la vida escolar que ninguna de las tres consultas por separado mostro, y confirmó que niñas y niños de ocho y nueve años informan con precisión sobre lo que viven. Sus respuestas abiertas aportaron además categorías que los cuestionarios cerrados no contemplaban, entre ellas la localización del conflicto en el espacio de juego.
- El manual elaborado queda a disposición de la institución y de otros centros que deseen tomarlo como referencia, con una advertencia que el propio documento incorpora: su adopción requiere que cada escuela realice previamente su propia consulta a la comunidad, dado que los procedimientos que contiene responden a percepciones concretas y no a un modelo generalizable.
- Finalmente, el caso aporta elementos para valorar la contribución que instituciones de este tipo realizan en contextos urbanos de alta vulnerabilidad social. Se trata de una escuela que opera en un sector periférico de una ciudad con indicadores sociales adversos, sostenida por un movimiento de educación popular presente en veintidós países, cuya propuesta articula el enfoque de derechos, la formación en valores y la atención a la población excluida. Que sus tres grupos de informantes expresen pertenencia y valoración de la escuela, y que a la vez identifiquen con precisión los aspectos que requieren organización, describe una comunidad educativa con capacidad de autoexamen. Esa capacidad, más que cualquiera de los valores obtenidos, es lo que permite que un instrumento derivado de la consulta tenga posibilidades reales de implementación.
- Se recomienda para futuras investigaciones incorporar formatos de consulta accesibles a estudiantes que no se comunican por vía escrita, examinar la relación entre la organización del espacio de recreo y la experiencia de conflicto entre pares, y evaluar el efecto de la propuesta mediante la repetición de la consulta tras un ciclo completo de implementación.

6. Conflicto de intereses

La autora declara que no existe conflicto de intereses en relación con el artículo presentado.

7. Derechos de autor (copyright)

Los autores son los titulares de los derechos de autor(patrimoniales y/o de explotación) de los contenidos de la revista.

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática
www.alfapublicaciones.com

8. Declaración de contribución de la autora

Los autores declaran haber participado de manera equitativa y sustancial en la realización de esta investigación, bajo las responsabilidades según la Taxonomía CRediT para describir las contribuciones individuales de cada autor al trabajo.

Maira Katiuska Muñoz Cabrera, realizó la conceptualización de la investigación, organización y ejecución del ensayo, la recopilación y curación de los datos, revisión del análisis estadístico, interpretación de los resultados, elaboración del borrador original, preparación de tablas y figuras, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final del manuscrito.

Elsy Rodríguez Revelo & Elizabeth Esther Vergel-Parejo, realizaron la supervisión académica y metodológica de la investigación, brindaron orientación durante el desarrollo del ensayo, revisaron el análisis y la interpretación de los resultados, efectuaron la revisión crítica del manuscrito, realizaron la corrección científica y académica y aprobaron la versión final para su publicación.

Divulgación de la delegación a la IA generativa

Las autoras declaran que emplearon Claude (Anthropic, Claude Opus 5) como herramienta de apoyo para reorganizar y reformular editorialmente el manuscrito original, corregir el estilo, traducir el resumen al inglés y comprobar el cumplimiento formal del formato de la revista. Los datos experimentales, el diseño, los resultados estadísticos y las decisiones científicas proceden de la investigación de los autores y no fueron generados ni modificados por la herramienta. Los autores revisaron, contrastaron y aprobaron cada sección y asumen la responsabilidad íntegra del contenido final. La herramienta no figura como autor ni asume responsabilidad por los resultados.

Declaración presentada por: Maira Katiuska Muñoz Cabrera.

9. Costos de financiamiento

La presente investigación fue financiada en su totalidad con fondos propios de la autora.

10. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally. Making education inclusive*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/CSIE. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf

Calderón-Almendros, I., & Rascón Gómez, M. T. (2025). Narrativas comprometidas con la educación inclusiva desde la voz del alumnado. Desigualdades, resistencia y acción colectiva. Revista *Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 17-23. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200017

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Chávez Ibarra, P. (2025). De la autenticidad de la voz infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Perspectiva Educacional, 64*(1), 4-27. https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1643

Encalada Castillo, H. A., & Guamán Armijos, J. A. (2024). Participación familiar en el proceso de inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 8447-8466. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15545

Fe y Alegría Ecuador. (2019). *Modelo de educación inclusiva de Fe y Alegría Ecuador*. https://www.feyalegria.org.ec/wp-content/uploads/2025/03/Libro-Educacion-Inclusiva-Tomo-1-FINAL-AL-26-03-2021-ok-1.pdf

Fe y Alegría Ecuador. (2021). *Innovación educativa para el aprendizaje y la transformación social* [Congreso Internacional de Innovación Educativa para el Aprendizaje y la Transformación Social]. https://www.feyalegria.org.ec/wp-content/uploads/2025/03/TOMO-1-Innovacion-educativa-para-el-aprendizaje-y-la-transformacion-social.pdf

García Olvera, R., & Pérez-Castro, J. (2026). Concepciones sobre la educación inclusiva en docentes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 153-169. https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100153

García-Barrera, A. (2023). El sesgo inclusivo del enfoque capacitista en la educación inclusiva. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria, 35*(2), 175-190. https://doi.org/10.14201/teri.29595

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. https://artes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf

López Martínez, M. F., & Azorín, C. (2025). Avanzando hacia la inclusión desde la voz del alumnado: mecanismos de participación y transformación colectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 43-62. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200043

Messiou, K. (2023). The role of students' voices in promoting inclusive education. En *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition). Elsevier. https://www.sciencedirect.com/science/chapter/referencework/abs/pii/B9780128186305120743?via%3Dihub

Messiou, K., de los Reyes, E. J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2025). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 29*(7), 1168-1182. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729

Mojtar Mendieta, L. (2025). La voz del alumnado en la construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 187-203. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200187

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática

www.alfapublicaciones.com

Murillo, F. J., & Duk, C. (2024). La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 11-13. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011

Ordoñez-Tacuri, L. E. (2021). Participación juvenil en los centros educativos de Fe y Alegría. *Saberes Andantes, 3*(8), 14-32. https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/54

Pinzón Tapias, I. H., & Millán Báez, M. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y Sociedad, 23*(1), 104-126. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9959527

Rendón Maca, M. M., & Castillo Ospina, J. (2025). Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva: perspectivas de docentes de educación básica. *Revista Andina de Educación, 8*(2), 5521. https://doi.org/10.32719/26312816.5521. https://www.redalyc.org/journal/7300/730081698009/html/

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1, 25*(1), 357-379. https://doi.org/10.5944/educxx1.30198

Ruela Lara, E. K., Pérez Bobadilla, K. Y., Beltrán Laínez, M. X., & Olave Díaz, O. A. (2025). Estrategias de inclusión educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas primarias regulares del Ecuador. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(2), 446-476. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.642

Sandoval, M., & Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education, 26*(8), 780-795. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456

Sarmiento Barreno, J. A. (2015). *La construcción de la sociedad civil en las políticas locales de inclusión educativa: el caso de Fe y Alegría en el período 2011-2012 Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9336?locale=en

Soldevila-Pérez, J., Farré-Riera, L., & Simó-Gil, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación, 36*(1), 33-42. https://doi.org/10.5209/rced.90409

Vassiliades, A. (2022). Aposta na igualdade, imperativos da inclusão: Posições docentes no trabalho com sobre-idade em escolas públicas de ensino básico na Argentina. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 26–46. https://doi.org/10.21814/rpe.18735

Vidal-Esteve, M. I. (2025). La inclusión educativa desde las voces del alumnado: contrastes entre contextos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 115-130. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200115

Willatt, C., & Armijo Cabrera, M. (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. *Revista*

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: **2773-7330**
Vol. 8 No. 4 pp. 267 – 296. octubre - diciembre 2026
Revista multidisciplinar
Artículo de revisión bibliográfica sistemática

www.alfapublicaciones.com

Colombiana de Educación, (90), 218-238.
https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/14695

El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Alfa Publicaciones.**

El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Revista Alfa Publicaciones.**

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons en la 4.0 International. Copia de la licencia: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/