

Teachers' attitudes towards the educational inclusion of children with disabilities

Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad

Autores:

Serrano-Villavicencio, Oscar
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
El Oro-Ecuador

 oascarserrano@utmachala.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0002-2667-1000>

Villavicencio-Aguilar, Carmita
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
El Oro-Ecuador

 cvillavicencio@utmachala.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0003-2614-7062>

Armijos-Piedra, Tania
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
El Oro-Ecuador

 tarmijos1@utmachala.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0003-0753-9263>

Rebolledo-Yange, Enrique
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
El Oro-Ecuador

 nrebolledo@utmachala.edu.ec
 <https://orcid.org/0009-0003-9070-8554>

Fechas de recepción: 23-AGO-2025 aceptación: 23-SEP-2025 publicación: 30-SEP-2025

 <https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>
<http://mqrinvestigar.com/>



Resumen

La inclusión educativa se concibe como un proceso permanente de optimización del sistema escolar, orientado a responder a la diversidad y garantizar la participación de todos los estudiantes. Este estudio tuvo como objetivo analizar las actitudes de los docentes de educación básica frente a la inclusión de niños con discapacidad, así como explorar las percepciones de sus representantes legales. Se desarrolló una investigación cualitativa, de corte transversal y alcance descriptivo-explicativo, con la participación de 14 docentes y 10 representantes legales de una escuela de Educación Básica de la localidad. La recolección de datos se efectuó mediante encuestas con escalas Likert, guías de observación estructurada y listas de verificación de documentos institucionales, valorando aspectos como adaptaciones curriculares, interacciones, recursos y percepción de la inclusión. Los hallazgos muestran actitudes diversas: aunque existe predisposición a ajustar las prácticas pedagógicas, prevalece la sensación de insuficiente preparación, carencia de recursos y aumento de la carga laboral. Los representantes legales identificaron deficiencias en el ambiente escolar, ausencia de adaptaciones y escasa comunicación con los docentes. En conclusión, la inclusión efectiva exige fortalecer la formación continua del profesorado, mejorar la articulación interinstitucional y consolidar políticas públicas que garanticen entornos escolares equitativos y sostenibles.

Palabras clave: Educación inclusiva; discapacidad; actitud del profesor; educación básica; formación docente; participación estudiantil

Abstract

Educational inclusion is conceived as an ongoing process of optimizing the school system, aimed at responding to diversity and ensuring the participation of all students. The objective of this study was to analyze the attitudes of elementary school teachers toward the inclusion of children with disabilities, as well as to explore the perceptions of their legal representatives. A qualitative, cross-sectional, descriptive-explanatory study was conducted with the participation of 14 teachers and 10 legal representatives from a local elementary school. Data collection was carried out using Likert scale surveys, structured observation guides, and institutional document checklists, assessing aspects such as curricular adaptations, interactions, resources, and perceptions of inclusion. The findings show diverse attitudes: although there is a willingness to adjust teaching practices, there is a prevailing sense of insufficient preparation, lack of resources, and increased workload. Legal representatives identified deficiencies in the school environment, a lack of adaptations, and poor communication with teachers. In conclusion, effective inclusion requires strengthening the continuing education of teachers, improving inter-institutional coordination, and consolidating public policies that guarantee equitable and sustainable school environments.

Keywords: Inclusive education; disability; teacher attitude; basic education; teacher training; student participation

Introducción

La evolución de la educación inclusiva ha sido un proceso multifacético y lleno de desafíos, influenciado por cambios en las actitudes sociales, avances científicos, movimientos sociales a favor los derechos humanos, y reformas legislativas. En sus etapas iniciales, la discapacidad fue percibida como un estigma, asociada con maldiciones o castigos divinos (Scheerenberger, 1984), justificaba la exclusión y marginación de las personas con discapacidad (Palacios, 2008; Valencia, 2014). Estas prácticas reflejaban no solo una profunda incomprensión, sino también un rechazo generalizado hacia la percepción de "anormal"; a pesar de ello, en algunas culturas, como en China, las personas con discapacidad podían ocupar un estatus social elevado, mostrando una actitud más diversa (Hunt, 2017).

Durante la Edad Media, el cristianismo introdujo una dualidad en la percepción de la discapacidad: aunque se abolió el infanticidio, la discapacidad continuó siendo observada como una manifestación de fuerzas malignas, perpetuando la marginalización (Arnaiz, 2019).

El Renacimiento trajo consigo avances significativos, con la creación de instituciones especializadas para personas con discapacidades sensoriales; sin embargo, el enfoque se mantuvo limitado a ciertos tipos de discapacidades, dejando a aquellos con deficiencias mentales en condiciones de abandono y sin acceso a una educación (Vergara, 2018). Esto revela una jerarquización de las discapacidades en función de su "tratabilidad" y utilidad social, una perspectiva que limitó el alcance de la inclusión. Se transformó la percepción de las discapacidades, que pasaron de ser vistas como castigos divinos a ser entendidas como enfermedades tratables, rompiendo con las actitudes de desprecio, temor y segregación que prevalecían hasta entonces (Rodríguez, 2018).

El siglo XVIII marcó un punto de inflexión con los primeros intentos serios de educación especial para personas con deficiencias mentales, destacando que las personas con discapacidades mentales también podían ser educadas y rehabilitadas (Porrás, 2023). Sin embargo, fue solo en el siglo XX, tras la Primera Guerra Mundial, cuando la percepción de la discapacidad comenzó a cambiar significativamente, pasando de un paradigma de exclusión a uno de rehabilitación y tratamiento médico (Escorpizo y Kroll, 2021; Moreu, 2009).



Las décadas de 1970 y 1980 representaron un cambio importante hacia la integración escolar, impulsado por movimientos internacionales y la creación de marcos legales que promovieron los derechos de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2018). La inclusión educativa se convirtió en un objetivo global, aunque su implementación efectiva sigue siendo un desafío.

En el contexto de la educación, la inclusión educativa representa un cambio paradigmático, el cual se ha enfocado en la equidad y el respeto a la diversidad; históricamente, la educación especializada ha pasado por varias etapas, desde la exclusión y segregación, hasta la inclusión educativa, la cual se fundamenta en los derechos humanos y busca transformar los sistemas escolares para que respondan eficazmente a las necesidades diversas de todos los estudiantes (Paz-Maldonado, 2020). El tratado internacional de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el año 2006, aprobada por la ONU, reconoce esta libertad individual de todos a una educación inclusiva, obligando a los estados a implementar acciones para garantizar su desarrollo en todos los niveles (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020); aunque muchos países han ratificado el compromiso con este tratado y han realizado reformas legislativas y políticas en favor de la inclusión, la plena realización de esta garantía pública sigue siendo un desafío en muchas naciones, como por ejemplo: obstáculos actitudinales, físicos, curriculares y pedagógicos.

Estos tratados internacionales establecen que todo individuo tiene derecho a la educación, independientemente de su sexo, raza, estatus socioeconómico, ideología política, condición, idioma, entre otros factores. La educación inclusiva, tal como la define la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, implica proporcionar una enseñanza que considere las habilidades y necesidades individuales de cada niño, eliminando cualquier forma de discriminación (Damiani, 2023).

Partiendo de esta fundamentación que reconoce y protege la dignidad de todos los seres humanos, la inclusión educativa busca transformar los sistemas escolares para atender eficazmente las diversas necesidades de los estudiantes; este cambio de paradigma, que dio inicio en la década de 1990, promueve la adaptación del sistema educativo para recibir y valorar la diversidad; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 y la Declaración de Salamanca de 1994 fueron fundamentales para establecer que las instituciones educativas deben acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, verbales, sociales y



emocionales, asegurando que aquellos con necesidades pedagógicas específicas sean parte integral del sistema educativo (Navarrete-Cazales y Ocaña-Pérez, 2022).

Para la comprensión de la inclusión educativa es esencial para entender los desafíos que enfrenta la educación en la actualidad, especialmente cuando se contrasta con su antítesis: la exclusión educativa; esta última, según Cobeñas (2020), representa la negativa deliberada de proporcionar educación a un individuo, basándose en la percepción de que sus limitaciones cognitivas, físicas u otras interferirán en el proceso de aprendizaje. La exclusión educativa, por tanto, no solo impide la adquisición de conocimientos, sino que también limita la formación de relaciones interpersonales, que podría tener efectos devastadores en la vida social de los estudiantes (Velásquez et al., 2022). La exclusión educativa, entendida como la no aceptación de brindar educación a individuos con limitaciones cognitivas, físicas u otras, ha sido una práctica histórica que impide no solo la adquisición de conocimientos, sino también la de habilidades para las relaciones interpersonales que son esenciales para el desarrollo integral del individuo; en contraposición, como se ha mencionado en apartados anteriores la educación inclusiva se define como un proceso continuo de optimización del sistema educativo, orientado a responder a la diversidad, asegurando la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Torralbas y Batista, 2020).

Por lo tanto, la inclusión educativa es un esfuerzo consciente para erradicar la exclusión y promover la igualdad dentro del sistema educativo. Según Hernández y Marchesi (2021), la inclusión se define como un proceso continuo de optimización de las instituciones educativas, con el objetivo de responder a la diversidad de los estudiantes. Este enfoque no solo considera la diversidad, sino que la celebra, creando espacios de aprendizaje que valoran la singularidad de cada estudiante y eliminan las barreras que podrían impedir su participación plena.

La implementación efectiva de la inclusión educativa requiere cambios profundos en las instituciones escolares y un compromiso integral que involucre cambios culturales, políticos y educativos dentro de ellas, con el objetivo de generar un entorno escolar que respete la diversidad, brindando las mismas oportunidades a todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones (Ruiz et al., 2023).

A pesar del manejo técnico aceptable de metodologías inclusivas por parte del profesorado, persiste una comprensión limitada del concepto de diversidad, dificultando la aplicación coherente de



prácticas inclusivas; esta brecha conceptual, unida a la escasa articulación interinstitucional y a la débil apropiación de valores como la equidad y el respeto, limita los avances del proceso inclusivo; se requiere una formación docente que trascienda lo técnico e integre competencias socioemocionales, visión interdisciplinaria y compromiso ético con una educación equitativa para todos (Pullaguari y Almeida, 2025).

De esta forma, para lograr una inclusión educativa efectiva, es esencial realizar ajustes en los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y las estrategias educativas, de manera que se adapten a la individualidad de cada estudiante (Booth y Ainscow, 2000). En la mayoría de las instituciones educativas se observa una falta de coherencia entre el discurso institucional sobre la inclusión y su implementación curricular concreta (Tello, 2022). Esto incluye proporcionar los apoyos necesarios dentro del aula y realizar ajustes en los contenidos curriculares y en las estrategias de enseñanza; solo así se podrá asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial, sin discriminarlos por sus diferencias (Brito, 2019; Sánchez et al., 2020).

Es importante mencionar que la inclusión educativa se basa en una serie de principios fundamentales que garantizan su eficacia. Según el Ministerio de Educación y Cultura (MINEDUC) estos principios incluyen la igualdad, que asegura que todos los niños y jóvenes tienen las mismas oportunidades de participar en un sistema educativo de calidad, respetando las diferencias individuales que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje; otro principio es la comprensividad, que implica la creación y manejo de un currículo básico diseñado para atender la diversidad estudiantil, considerando las realidades sociales, económicas y culturales de la comunidad educativa; finalmente, la globalización en la educación inclusiva busca equipar a los estudiantes con herramientas que permitan enfrentar problemas cotidianos, utilizando conocimientos adquiridos de diversas disciplinas (MINEDUC, 2018).

El estudio de las actitudes ha ocupado un lugar central en las ciencias sociales y educativas, pues constituye un constructo psicológico determinante en la forma en que los individuos responden a su entorno. Desde la definición clásica de Allport (1935), la actitud se entiende como un estado psicológico que influye dinámicamente en la percepción y la acción, estableciendo un puente entre la experiencia interna y el comportamiento observable. Alcántara (1992) complementa esta visión

al señalar que las actitudes se moldean a partir de la historia personal y condicionan la conducta, que evidencia su carácter dinámico.

En el ámbito educativo, esta dimensión cobra especial relevancia. Briñol et al. (2007) argumentan que las actitudes influyen en la adquisición de conocimientos y en la forma en que los sujetos procesan información, incidiendo directamente en sus interacciones sociales. En particular, el campo de la inclusión educativa ha mostrado que la disposición de los docentes determina en gran medida la efectividad de las prácticas inclusivas. Así lo destacan Rodríguez et al. (2021), quienes sostienen que fomentar actitudes positivas hacia la inclusión contribuye no solo a una educación más equitativa, sino también a la construcción de una sociedad más justa, integrando la inclusión desde una mirada crítica y emancipadora, articulando contenidos, prácticas y evaluación en coherencia con los principios de equidad y diversidad.

En este marco, las actitudes no son un constructo unidimensional. Rosero et al. (2021) las definen a partir de tres componentes interrelacionados: el cognitivo (ideas y creencias), el afectivo (emociones asociadas) y el conductual (acciones hacia el objeto en cuestión). Por otra parte, Solís y Borja (2021), quienes describen la actitud como una predisposición influenciada por valores y experiencias previas.

La investigación reciente coincide en que la actitud de los docentes constituye un factor decisivo en la implementación de políticas inclusivas. Martínez y González (2025) señalan que estas tres dimensiones actúan de forma integrada en la manera en que los docentes perciben y gestionan la inclusión en el aula. Pasarín-Lavín et al. (2023) destacan que una actitud favorable no solo facilita la comprensión de las necesidades individuales, sino que promueve la innovación pedagógica, con efectos positivos para todos los estudiantes y se convierte en un catalizador del desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras.

La literatura también enfatiza que, para sostener actitudes favorables hacia la inclusión, es indispensable una formación docente sólida. Existiendo una percepción generalizada de parte del profesorado sobre la falta de preparación, especialmente en etapas educativas superiores y entre docentes de mayor edad, esta percepción influye en su capacidad para implementar prácticas inclusivas, siendo el docente la figura central para lograr la inclusión educativa (Triviño-Amigo et al., 2023); que podría derivar en desinterés o rechazo hacia la integración de estudiantes con discapacidad (Correa et al., 2019). En este sentido, la capacitación inclusiva no debería concebirse



como un añadido opcional, sino como un componente estructural en la formación inicial y continua del profesorado.

La crítica más relevante a la práctica docente se centra en la variabilidad de actitudes frente a la inclusión. Herrera (2012) identifica posturas que van desde el escepticismo y el rechazo, hasta la ambivalencia y el compromiso activo. Estrada et al. (2020) añaden que las actitudes determinan las decisiones y acciones de los docentes, especialmente en relación con los sentimientos que albergan hacia los estudiantes con discapacidad. Esta diversidad de posturas refleja desigualdades en la preparación, la disposición y la concepción de la inclusión como un derecho. Se observa una falta de conocimiento relacionado con la normatividad que rodea los procesos de atención a la diversidad en las instituciones educativas (Tello et al., 2023)

Finalmente, el impacto de las actitudes docentes en el rendimiento académico de estudiantes con discapacidad es significativo. Rosero-Calderón et al. (2021) destacan que la autoconfianza y la autoestima de los estudiantes se ven influenciadas por la percepción que tienen de las actitudes de sus maestros. Una actitud negativa puede generar desmotivación y bajo rendimiento, mientras que una actitud positiva, sustentada en expectativas realistas y apoyo genuino potencia el aprendizaje y la participación. Una comunicación educativa basada en normas excluyentes o en prácticas no adaptativas puede limitar la participación del alumnado y afectar negativamente su motivación, mientras que sistemas más inclusivos favorecen el aprendizaje y la integración (Rapp y Corral-Granados, 2024).

Volviendo al punto de partida, en el contexto de la educación inclusiva, muchos docentes sin experiencia previa suelen adoptar enfoques asistencialistas, influenciados por modelos antiguos que consideraban la discapacidad como una enfermedad que requería "curación"; los docentes al enfrentarse a estudiantes con discapacidad en sus aulas, debido a la falta de preparación y estrategias adecuadas, pueden desarrollar actitudes negativas, considerando que estos estudiantes no deberían ser integrados en una escuela regular, esta perspectiva no solo es incorrecta, sino que también constituye una violación de los derechos de las personas con discapacidad (D'Angelo y Singal, 2024).

En este sentido, a nivel mundial, se han promulgado leyes y políticas para proteger los derechos de los niños con discapacidad y fomentar la educación inclusiva, sin embargo, la implementación de estas regulaciones en América Latina han sido desigual y limitada, que ha resultado en la exclusión

de muchos niños con discapacidad del sistema educativo; la educación inclusiva en la región ha evolucionado en función de las circunstancias políticas, económicas y sociales de cada nación, reflejando un cambio gradual en la mentalidad hacia la aceptación y valoración de la diversidad (Delgado et al., 2022).

Informes y estudios realizados en América Latina, como los presentados en la Conferencia Internacional de Educación en 2008, han destacado que los principales obstáculos para la educación inclusiva no son la falta de leyes, sino su aplicación efectiva, donde las actitudes negativas y la discriminación social persisten como barreras significativas para la inclusión (Paya, 2021). El informe de la UNESCO (2020) sobre la educación en el mundo subraya que las desigualdades en el sistema educativo de Latinoamérica se deben principalmente a la falta de convicción en la posibilidad y el valor de la inclusión educativa.

Diversos países de la región han logrado avances en la inclusión, mientras que otros continúan priorizando instituciones especiales para niños con discapacidad, en lugar de fomentar su integración en la educación regular. Esta disparidad en el acceso y apoyo a la inclusión refleja las diferencias en la implementación de políticas inclusivas a nivel educativo.

Un estudio de la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI Latinoamérica, 2019) en nueve países de la región identificó que la falta de preparación de docentes y directivos en la inclusión de niños con discapacidad es un obstáculo importante para la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), dificultando la inclusión educativa efectiva.

En Ecuador, aunque el gobierno ha implementado diversas políticas y programas para promover la inclusión educativa, los docentes aún enfrentan desafíos significativos para satisfacer adecuadamente las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad; investigaciones realizadas en el país han revelado que muchos educadores carecen de la capacitación necesaria en metodologías inclusivas y en el uso de recursos apropiados para atender las necesidades educativas específicas, afectando negativamente sus actitudes hacia la inclusión (Fonseca et al., 2020; Pullaguari y Almeida, 2025; Tárraga et al., 2020).

Bajo estos antecedentes y la constatación de otros estudios que representan a las actitudes docentes y la falta de formación especializada como barreras significativas para la implementación efectiva de la inclusión educativa, este estudio se propuso como objetivo principal analizar las actitudes y



la predisposición de los docentes de educación básica frente a la inclusión de niños con discapacidad en una institución local. Asimismo, se buscó examinar las perspectivas de los progenitores respecto al proceso inclusivo que viven sus hijos con discapacidad en el mencionado contexto.

Metodología

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, de corte transversal, con alcance descriptivo-explicativo. Esta investigación involucró a docentes de la Escuela de Educación Básica local y a representantes legales de estudiantes con discapacidad matriculados en dicha institución. Estos participantes fueron seleccionados para representar a la población de progenitores de niños con discapacidad en el contexto educativo analizado.

La muestra estuvo conformada por 14 docentes y 10 representantes legales, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en función de la accesibilidad y disponibilidad de los participantes. Este tamaño se consideró adecuado para explorar de manera cualitativa las actitudes y percepciones en el contexto escolar analizado.

Los criterios de inclusión considerados para este estudio: (a) diagnóstico de discapacidad (tipo de discapacidad específica), (b) edad cronológica o años de escolaridad o de Preparatoria a 7mo EGB, (c) consentimiento informado firmado por representante legal (*madre o padre de familia, o cuidador encargado*).

Se empleó una guía de observación estructurada que constaba de seis ítems clasificados en categorías y descriptores, con el fin de observar objetivamente aspectos como: las adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza, uso de recursos y materiales, interacciones entre maestros y estudiantes, y la participación de estudiantes con discapacidad.

Se diseñaron dos escalas Likert una para docentes y otra para padres, ambas con 10 ítems distribuidos en tres dimensiones: cognitiva (creencias y conocimientos), afectiva (sentimientos y emociones) y conductual. Estas escalas evaluaron las actitudes de los docentes y las percepciones de los padres respecto a la inclusión educativa. Las variables centrales correspondieron a tres dimensiones: cognitiva (creencias y conocimientos), afectiva (sentimientos y emociones) y conductual (acciones y prácticas), evaluadas en docentes y representantes legales. Estas se

complementaron con indicadores de observación sobre adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza, interacciones y uso de recursos.

También, se aplicó una lista de verificación para evaluar cinco parámetros específicos en la documentación educativa: planificaciones, evaluaciones, comunicados, informes psicopedagógicos (UDAI) e informes pedagógicos con sus respectivos criterios de verificación.

Los datos obtenidos de las escalas Likert se procesaron mediante estadística descriptiva básica (frecuencias y porcentajes), mientras que la información recogida en las guías de observación y listas de verificación fue examinada a través de análisis de contenido categorial, para triangular los hallazgos.

La institución educativa fue seleccionada como sitio de estudio basándose en criterios de accesibilidad y en el marco de colaboración existente con la Universidad Técnica de Machala. En una siguiente instancia, fue aprobada la autorización por parte del Distrito de Educación de la Provincia de El Oro para efectuar la investigación. Posteriormente, se procedió a la aplicación de encuestas a los docentes y directivos, consecuentemente una guía de observación. Además, se revisó mediante un check list la documentación de planificación. Después, previa a una organización, se aplicaron las encuestas a los progenitores/representantes legales de los niños participantes.

Se reconocen posibles sesgos derivados del tamaño reducido de la muestra y del muestreo por conveniencia, que limita la generalización de los resultados. Asimismo, se identificó riesgo de deseabilidad social en las respuestas de docentes y representantes; este se mitigó asegurando el anonimato y confidencialidad durante todo el proceso investigativo.

Resultados

El proceso de observación participante y el análisis de las escalas y listas de verificación identificaron una diversidad significativa en las actitudes docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Las narrativas emergentes reflejan una convivencia de posturas que van desde la apertura empática hasta manifestaciones de indiferencia o escasa sensibilidad ante las necesidades individuales de estos estudiantes. A pesar de la colaboración ocasional con profesionales de apoyo, se evidenció que las adecuaciones curriculares no constituyen una práctica

sistemática ni homogénea, que limita las posibilidades de participación activa de los estudiantes con discapacidad en las dinámicas escolares cotidianas.

En cuanto a la percepción sobre *los beneficios de la inclusión educativa*, el discurso de una mayoría de docentes expresó reservas frente al valor pedagógico y social de integrar estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Esta postura, manifestada en un 64 % de respuestas en desacuerdo, puede interpretarse como un reflejo de la inseguridad profesional y la ausencia de condiciones institucionales favorables. Los docentes, en sus respuestas, vinculan esta visión crítica a una formación inicial insuficiente y a la carencia de recursos que adapten adecuadamente sus metodologías. Estas refutaciones sugieren la necesidad de procesos de sensibilización y desarrollo profesional que fortalezcan el reconocimiento del potencial de todos los estudiantes.

Respecto a la autoevaluación sobre su *preparación y capacitación docente*, una mayoría significativa (78 %) manifestó no sentirse capacitada para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad. Este sentimiento de inadecuación formativa pone en evidencia una brecha entre los requerimientos normativos de la educación inclusiva y la realidad formativa del cuerpo docente. Se trata de una preocupación reiterada que emergió no solo en las encuestas, sino también en los registros de observación, donde se constató la implementación parcial o inefectiva de estrategias diferenciadas de enseñanza.

No obstante, se identificaron indicios de compromiso entre parte del profesorado: el 64 % manifestó adecuar sus *estrategias pedagógicas* como parte de un esfuerzo consciente por responder a las necesidades individuales. Esta disposición, aunque aún limitada, representa una base importante para el diseño de programas de formación continua orientados a consolidar prácticas inclusivas sostenibles. Esta contradicción entre inseguridad declarada y esfuerzos adaptativos revela una tensión estructural entre la voluntad docente y las condiciones reales de desempeño.

La visión sobre el *rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad* fue otra dimensión donde afloraron tensiones: mientras que solo el 14 % confía en su capacidad de alcanzar niveles de rendimiento comparables a sus pares, un 86 % expresa escepticismo. Estas percepciones, lejos de reflejar prejuicio directo, podrían interpretarse como síntoma de una falta de herramientas pedagógicas eficaces, así como de un modelo de evaluación que no reconoce adecuadamente la diversidad de trayectorias de aprendizaje.

En cuanto a la percepción de los *Desafíos y carga de trabajo*: De manera unánime, los docentes identificaron la inclusión como un factor que incrementa su carga laboral. Esta percepción, reiterada tanto en los cuestionarios como en respuestas abiertas, señala la necesidad urgente de fortalecer los apoyos institucionales y redistribuir responsabilidades para evitar la sobrecarga y el desgaste profesional. Este desafío es percibido como una barrera significativa, que subraya la necesidad de apoyo adicional para los docentes en el manejo de aulas inclusivas.

Desde la perspectiva de los representantes legales de los niños discapacidad, la información recopilada profundiza y amplía las tensiones señaladas. Un 80 % manifestó que la escuela no ofrece un entorno acogedor ni respetuoso para sus hijos, lo cual da cuenta de una percepción de exclusión simbólica. A esta inquietud se suma la observación de que los docentes no se encuentran debidamente capacitados para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (90 %), reforzando la idea de que la inclusión, aunque promovida discursivamente, no se ha institucionalizado de forma coherente.

Un punto especialmente crítico se observó en relación con las *adaptaciones curriculares*. La totalidad de los padres (100 %) expresó que no se realizan adecuaciones suficientes ni se utilizan recursos apropiados para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Esta percepción fue corroborada en la verificación documental, donde se constató que, incluso cuando existen registros de adaptaciones, estas no responden a criterios de pertinencia ni de continuidad pedagógica. La ausencia de seguimiento en los informes psicopedagógicos y pedagógicos acentúa la desconexión entre planificación, evaluación y práctica docente.

La *dimensión socioemocional* también merece atención: un 70 % de los representantes expresó inquietud respecto al *respeto y valoración que reciben sus hijos por parte de sus compañeros*. Este dato sugiere la necesidad de intervenir en la cultura escolar desde una perspectiva ética y comunitaria, que promueva la empatía, la convivencia respetuosa y el reconocimiento de la diferencia como valor para la aceptación social de los estudiantes con discapacidad en el ambiente escolar.

Finalmente, la *percepción sobre el impacto de la inclusión en el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad* es predominantemente negativa (80 %). Este dato constituye una alerta sobre la efectividad de los procesos implementados hasta el momento. Además, el alto nivel de neutralidad (70 %) respecto a la recomendación de la escuela indica una confianza debilitada



por parte de las familias a la propuesta inclusiva de la escuela. Los padres no rechazan el enfoque inclusivo, ni tampoco validan de forma contundente, mostrándose indiferentes, esta postura está más cercana a la resignación que a la aprobación activa.

En la verificación de documentación, a pesar de que algunos docentes realizan adaptaciones, estas no se ajustan adecuadamente a las necesidades de los estudiantes, y un grupo significativo de educadores ni siquiera las aplica. Asimismo, se destaca la falta de seguimiento en la evaluación adaptada y en la presentación de informes académicos, así como una deficiente comunicación con las familias, siendo esencial para el desarrollo de los estudiantes.

En conjunto, los resultados apoyaron la comprensión de que la inclusión, en el contexto estudiado, opera más como una intención normativa que como una práctica consolidada. Las actitudes, tanto docentes como familiares, oscilan entre la esperanza y el desencanto, configurando un escenario donde la voluntad institucional requiere aún ser traducida en acciones pedagógicas coherentes, formaciones pertinentes y transformaciones estructurales que garanticen el derecho a una educación verdaderamente inclusiva.

Discusión

Los hallazgos evidencian una brecha significativa entre las disposiciones legales y discursivas a favor de la inclusión educativa y su aplicación efectiva en el aula. Aunque algunos docentes expresan actitudes positivas hacia la inclusión, estas frecuentemente están condicionadas por factores estructurales (recursos limitados y una alta carga laboral), pedagógicas y formativas.

En concordancia con estudios previos señalados por Correa et al. (2019) y Triviño-Amigo et al. (2023) quienes advierten que la ausencia de capacitación adecuada puede derivar en una actitud negativa hacia la inclusión y Pasarín-Lavín et al. (2023), los resultados revelan que la inclusión efectiva no puede depender exclusivamente de la voluntad individual, sino que requieren de una preparación sistemática y una infraestructura adecuada y una comprensión profunda del concepto de diversidad, algo que, en el presente estudio, se evidencia como insuficiente.

Una de las principales debilidades identificadas es la insuficiente formación del profesorado, tanto inicial como continua, en materia de atención a la diversidad. Esta carencia formativa incide directamente en la percepción de autoeficacia docente y en la calidad del acompañamiento que se ofrece a los estudiantes con discapacidad en las prácticas pedagógicas poco adaptadas, limitada



empatía, y una resistencia velada al cambio educativo. Tal como han señalado Herrera (2012) y Estrada et al. (2020), la actitud docente hacia la inclusión fluctúa entre el escepticismo, la neutralidad y el compromiso, dependiendo del nivel de comprensión conceptual, apoyo institucional y experiencias previas. La actitud docente, como constructo multidimensional (Rosero-Calderón et al., 2021), se afecta claramente por la formación, el apoyo institucional y la experiencia directa con la diversidad. En esta línea, se observa una falta de conocimiento relacionado con la normatividad que rodea los procesos de atención a la diversidad en las instituciones educativas, que debilita el cumplimiento de marcos legales orientados a la equidad (Tello et al., 2023).

Asimismo, si bien los docentes muestran un dominio técnico aceptable en el uso de metodologías inclusivas, persiste una comprensión limitada del concepto de diversidad, restringe el alcance de las prácticas inclusivas reales (Pullaguari y Almeida, 2025). Esta brecha entre lo técnico y lo conceptual subraya la necesidad de integrar enfoques críticos, éticos y reflexivos en la formación docente, alejándose de una visión meramente instrumental.

Por otro lado, los datos obtenidos desde la perspectiva de los representantes legales de los estudiantes refuerzan este diagnóstico refuerza la hipótesis de que los esfuerzos inclusivos son insuficientes: existe una percepción generalizada de que las adaptaciones curriculares son insuficientes, el clima escolar poco acogedor, y la comunicación entre familia y escuela deficiente. Estas observaciones coinciden con los informes internacionales que destacan la escasa implementación efectiva de políticas inclusivas en América Latina (RREI, 2019; UNESCO, 2020). La falta de preparación de los docentes y la débil articulación institucional constituyen barreras críticas para el logro de una educación verdaderamente inclusiva.

No obstante, los resultados también ponen en evidencia actitudes positivas y esfuerzos individuales favorables de algunos docentes por adaptar sus estrategias de enseñanza, representa un potencial transformador; que pueden ser fortalecidas con el acompañamiento institucional y el desarrollo de comunidades de práctica inclusivas. Este compromiso debe ser potenciado mediante programas de capacitación continua que trasciendan la simple transmisión de contenidos técnicos, sino que integren competencias socioemocionales, éticas, trabajo interdisciplinario y una conciencia crítica frente a la diversidad (Pullaguari y Almeida, 2025).



Desde la perspectiva metodológica, el estudio empleó instrumentos variados (escalas Likert, guías de observación, listas de verificación), que permitió una triangulación de datos útil para comprender la complejidad del fenómeno. No obstante, el enfoque cualitativo transversal y el uso de un muestreo por conveniencia constituyen limitaciones importantes que restringen la posibilidad de generalizar los resultados.

Se plantea, además, la urgencia de mejorar la articulación interinstitucional y de fomentar un compromiso ético sostenido con los valores de equidad y respeto a la diversidad. Una inclusión efectiva requiere la transformación tanto de las prácticas pedagógicas como de las estructuras institucionales que hoy actúan como barreras y que anulan la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles.

En términos de implicaciones, los resultados del estudio evidencian que la voluntad de inclusión no basta: se necesita una preparación profesional estructural, recursos adecuados y una cultura escolar orientada a valorar la diversidad. Esta problemática no es exclusiva de un contexto particular, por lo que se plantea la necesidad de replicar el estudio en distintos escenarios para profundizar en el análisis.

Como hipótesis explicativa, puede argumentarse que la ambivalencia de las actitudes docentes hacia la inclusión deriva de una disonancia entre sus valores personales y las condiciones reales de trabajo. Tal disonancia genera frustración y prácticas poco eficaces, lo cual compromete el logro de una educación verdaderamente equitativa.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones adopten enfoques mixtos o longitudinales, para explorar la evolución de las actitudes y evaluar el impacto sostenido de intervenciones formativas. También sería pertinente indagar en los factores emocionales y organizacionales que influyen en la disposición docente, así como el rol de los equipos interdisciplinarios en la consolidación de entornos escolares inclusivos. En definitiva, avanzar hacia una inclusión educativa real exige no solo transformar la práctica docente, sino también replantear las estructuras institucionales y políticas que hoy limitan el acceso equitativo a una educación de calidad para todos.

Referencias Bibliográficas

- Alcántara, J. A. (1992). *Como educar las actitudes*. Cartagena de Indias: CEAC. Retrieved 2024, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=216366>
- Allport, G. (1935). Handbook of social psychology (Vol. 2). "Attitudes", pp. 798-844. New York: Clark University. https://www.fpce.uc.pt/niips/novoplano/ps1/documentos/HSP_TOC.pdf
- Arnaiz S. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Booth, T; y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. https://www.researchgate.net/publication/237276974_INDICE_DE_INCLUSION_Desarrollando_el_aprendizaje_y_la_participacion_en_las_escuelas.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. En *Psicología Social* (pp. 457-490). Madrid, España. McGraw-Hill. <https://pablobrinol.com/wp-content/uploads/papers/Actitudes.pdf>
- Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Clavijo, R., y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Correa, D., Abarca, A., Baños, C., y Analuisa, S. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- D'Angelo, S., y Singal, N. (2024). Inclusive education in the Dominican Republic: teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in Education*, 9, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>



- Damiani, L. (2023). Fundamentos teórico-conceptuales de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas: la teoría de los derechos humanos y el modelo social de la discapacidad. *Anuario mexicano de derecho internacional*, XXIII, 391-424. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/ij.24487872e.2023.23.17903>
- Delgado, K., Vivas, D., Carrión, C., y Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471670>
- Escorpizo, R. y Kroll, T. (2021). Specialty Grand Challenge: Disability, Rehabilitation, and Inclusion. *Frontier Rehabilitation. Science* 1:6225. <https://doi.org/10.3389/fresc.2020.622575>
- Estrada, G., Gallegos, N., Mamani, H., y Huaypar, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. 19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5(e10237), 1-19. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- Fonseca, S., Requeiro, R. y Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Universidad y Sociedad Cienfuegos*, 12(5), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202020000500438&lng=es&tlng=es.
- Hernández Izquierdo, L., y Marchesi, Álvaro. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Herrera, M. (2012). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos. Lima, Perú: Universidad san Ignacio de Loyola. Retrieved 2024, from chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/411231cc-4593-4060-ac9c-3c0403b36905/content>
- Hunt, K. (24 de mayo de 2017). *CNN*. Retrieved 2024, from <https://cnnespanol.cnn.com/2017/05/24/la-verdadera-razon-por-la-que-las-mujeres-chinas-vendaban-sus-pies-y-no-no-fue-por-sexo/>

- Martínez, C. y González, C. (2025). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22(43), 128-145. <https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.649>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). Modelo Nacional de Gestión y Atención Para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas. Ecuador <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>.
- Moreu, A. (2009). La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista. Francia, Alemania y España. Universidad de Barcelona, 311-321. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTLIB/2962594>
- Navarrete-Cazales, Z., y Ocaña-Pérez, L. (2022). Rezago educativo en la educación básica de México 1990-2020. Un análisis comparativo en la temporalidad de tres declaraciones mundiales de la UNESCO. *Foro de Educación*, 2(2), 295-318. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.859>
- Organización de Naciones Unidas ONU. (2018). Artículo 26: Derecho a la educación. 5 Diciembre del 2018. Derechos humanos. <https://news.un.org/es/story/2018/12/144752>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: CINCA. Retrieved 2024, from <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Paya, A. (2021). La Educación en América Latina en La perspectiva De 2030. Valencia: Tirant lo Blanch. https://www.researchgate.net/publication/353260727_Construyendo_una_educacion_inclusiva_en_America_Latina_El_reto_de_la_educacion_de_calidad_para_todosas
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. y Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>.

- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
- Porras, R. (2023). Por qué “el niño salvaje” no pudo ser un infante. *Infancias Imágenes*, 21(1), 57-65. <https://doi.org/10.14483/16579089.20689>
- Pullaguari Chamba, J. G., y Almeida Monge, E. J. (2025). Impacto de la Formación Docente en la Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 298-311. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.112>
- Rapp, A., y Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI). (2019). El Derecho a la Educación Inclusiva en América Latina. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Rodríguez, R. (2018). Los orígenes de la rehabilitación: entre la guerra y la polio. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 17(1), 6-17. <http://dx.doi.org/10.30788/RevColReh.v17.n1>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., y Criollo-Castro, C. (2021). ctitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>
- Ruiz Peñaherrera. E. C. Ibujes Viteri J. D. y, Yatte Bolagay F.A. (2023). Atención a la diversidad en el aula. *INNDEV - Innovation & Development Ciencias del Sur*. 2 (1), ISSN: 2773-7640, (25-30), <https://doi.org/10.69583/inndev.v2n2.2023.58>
- Sánchez, V., López, M., Amor, A., y Verdugo Á. (2020). Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(2), 327-349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>



- Scheerenberger R. (1984). Historia del retraso mental. España. P.H. Brookes Publishing Company. 9788439829546, 843982954X.
- Solís, P., y Borja V. (2021). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586484>
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G., y Fernández, I. (2020). Las Actitudes del Profesorado de Educación Primaria hacia la Educación Inclusiva en Ecuador. *Educ. Pesqui*, 46(e229504), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Tello, J., Ochoa, E., y Herrera, C. (2023). Análisis de las actitudes de maestros en ejercicio hacia la educación inclusiva. *El Ágora USB*, 23(1), 317-331.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/6166>.
- Torralbas, J., y Batista, P. (2020). Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento. *Revista de Psicología*, 19(2), 65-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/2422572Xe065>
- Triviño-Amigo, N.; Polo-Campos, I.; Gomez-Paniagua, S.; Barrios-Fernandez, S.; Mendoza- Muñoz, M.; Rojo-Ramos, J. (2023). Differences in the Perception Regarding Inclusion Preparation among Teachers at Different Educational Stages. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 3420.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20043420>
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos y Todas sin Excepción. Paris.
<https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos. <https://rebelion.org/docs/192745.pdf>
- Velásquez, O., Apaza, E., Medina, D. y Blanco, L. (2022). Exclusión educativa en Perú: Desde las épocas prehispánicas hasta el bicentenario de la República. *Revista de Ciencias Sociales*, 28 (4), 470-483.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8703856>
- Vergara, J. (2018). Marco histórico de la educación especial. *Revistas UNAV*, 2, 129-143.
<https://doi.org/10.15581/004.2.25676>



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.