



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

Dirección de Posgrado

Maestría en Educación, Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad

**Propuesta de Intervención para favorecer las actitudes de
los Docentes frente a la Discapacidad en una Unidad
Educativa Fiscal del Cantón Rioverde**

Tesis de grado previo a la obtención del título de Magíster en
Educación, Mención Inclusión Educativa y Atención a la
Diversidad

Línea de Investigación

Estrategias de intervención para la inclusión

Autores:

Bianca Mariel Espinal Medina

Susy Paola Estupiñán Ortiz

Asesor: Msc. Annabelle Medina Godoy

Esmeraldas-Ecuador, marzo 2025

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

f _____
Mgt. Alba Medina Godoy
DIRECTORA DE TESIS

f _____
Mgt. Viviana Márquez Arboleda
LECTOR/A 1

f _____
Dr. Remigio Hernández Cevallos
LECTOR/A 2

f _____
PhD. Cecilia Velasco Angulo
DIRECTORA DE ESCUELA

f _____
Mgt. Mariana de Jesús Verduga
SECRETARIA GENERAL PUCESE

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, Espinal Medina Bianca Mariel portadora de la cédula de ciudadanía No. 0803585801, y Estupiñán Ortiz Susy Paola portadora de cedula de ciudadanía No. 0802536227 declaramos que los resultados obtenidos en la investigación que presentamos como informe final, previo a la obtención del título de Magister en Educación Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaramos que el contenido, las conclusiones y los efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de nuestra exclusiva responsabilidad legal y académica.

Espinal Medina Bianca Mariel

C.I. 0803585801

Estupiñán Ortiz Susy Paola

C.I. 0802536227

CERTIFICACIÓN

Yo, Annabelle Medina Godoy, en calidad de directora de Tesis, Certifico que: las estudiantes Espinal Medina Bianca Mariel y Estupiñán Ortiz Susy Paola, han incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada, Propuesta de intervención para fortalecer las actitudes docentes frente a la discapacidad en una Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde”, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo con lo que establece el reglamento de la PUCESE.

Msc. Annabelle Medina Godoy

DIRECTORA DE TESIS

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, a mi papá ya que sin él no hubiera logrado este escalón profesional, a mi tutora Alba que nos guio en todo este proceso, a mi esposo, a mi hija y a mí por el esfuerzo de culminar esta maestría con éxito.

BIANCA

Dedico este trabajo a Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada paso, impulsándome a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles.

A mis hijos, a mi esposo y a mi madre, quienes con su amor, apoyo constante y ejemplo de vida me motivaron a superar cada obstáculo y alcanzar esta meta tan significativa.

A mis docentes y a mi tutora, por su dedicación, paciencia y orientación, que fueron fundamentales para mi crecimiento académico y profesional.

SUSY

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, por darnos sabiduría en todo este proceso educativo, por culminar esta maestría en Educación mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad con éxito, por los conocimientos adquiridos los cuales nos servirán en nuestra profesión.

BIANCA

Agradezco profundamente a Dios, quien me sostuvo en los momentos difíciles y me llenó de fuerza y esperanza para llegar hasta aquí. A mis docentes, por su paciencia, guía y por compartir sus conocimientos, que dejaron una huella importante en mi crecimiento profesional y personal.

A la universidad, por brindarme la oportunidad de aprender y desarrollarme en un espacio que fortaleció mi vocación y compromiso. Este logro refleja dedicación, esfuerzo y la satisfacción de haber perseverado hasta alcanzar esta meta.

SUSY

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito analizar las actitudes de los docentes frente a la discapacidad en la Unidad Educativa Fiscal “Ramón Estupiñán” del cantón Rioverde, con el fin de diseñar una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de una cultura inclusiva. El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal, aplicándose un cuestionario de actitudes hacia la discapacidad a una muestra de 30 docentes. El instrumento permitió organizar los resultados en dimensiones vinculadas con relaciones sociales y personales, vida normalizada, programas de intervención y percepciones sobre discapacidad física, intelectual y sensorial. Los hallazgos evidenciaron actitudes moderadamente favorables hacia la inclusión educativa, destacándose mayor aceptación en dimensiones relacionadas con programas de apoyo y reconocimiento de derechos; sin embargo, también se identificaron reservas y estereotipos asociados principalmente a la interacción social y a percepciones sobre el desempeño y autonomía de personas con discapacidad intelectual y sensorial. A partir de estos resultados, se elaboró una propuesta metodológica basada en sesiones formativas participativas orientadas a sensibilizar al profesorado, fortalecer conocimientos sobre discapacidad, reflexionar sobre barreras actitudinales y promover compromisos pedagógicos aplicables al aula, con un cronograma de intervención y un diseño de evaluación para su seguimiento. Se concluye que, aunque existe una disposición docente favorable, persisten factores actitudinales que requieren procesos formativos para consolidar prácticas inclusivas sostenibles en el contexto institucional.

Palabras Clave: Actitudes docentes, barreras actitudinales, discapacidad, inclusión educativa, propuesta de intervención.

ABSTRACT

This study aimed to analyze teachers' attitudes toward disability at the "Ramón Estupiñán" Public Educational Unit in the canton of Rioverde, with the purpose of designing an intervention proposal to strengthen an inclusive school culture. The research was conducted using a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design, applying a questionnaire on attitudes toward disability to a sample of 30 teachers. The instrument allowed the results to be organized into dimensions related to social and personal relationships, normalized life, intervention programs, and perceptions of physical, intellectual, and sensory disabilities. The findings revealed moderately favorable attitudes toward inclusive education, with greater acceptance observed in dimensions associated with support programs and the recognition of rights. However, some reservations and stereotypes were also identified, particularly in aspects related to social interaction and perceptions about the performance and autonomy of people with intellectual and sensory disabilities. Based on these results, a methodological proposal was developed consisting of participatory training sessions aimed at raising teachers' awareness, strengthening their knowledge about disability, encouraging reflection on attitudinal barriers, and promoting pedagogical commitments applicable in the classroom. The proposal includes an intervention schedule and an evaluation design to support its follow-up. It is concluded that, although teachers show a generally favorable disposition toward inclusion, certain attitudinal factors still require formative processes in order to consolidate sustainable inclusive practices within the institutional context.

Keywords: Attitudinal barriers, disability, inclusive education, intervention proposal, teachers' attitudes.

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD.....	iii
RESUMEN	vii
ABSTRACT.....	viii
1 INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 Presentación al tema.....	12
1.2 Planteamiento y formulación del problema	13
1.3 Justificación de la propuesta	16
1.4 Objetivos	17
1.4.1 Objetivo general.....	17
1.4.2 Objetivos específicos	17
2 MARCO TEÓRICO	18
2.1 Bases teórico-científicas.....	18
2.1.1 Inclusión educativa	18
2.1.2 Discapacidad.....	22
2.1.3 Actitudes docentes hacia la inclusión educativa.....	26
2.1.4 Factores que influyen en las actitudes docentes	26
2.1.5 Factores que influyen en las actitudes docentes hacia la inclusión	27
2.1.6 Dimensiones de análisis de las actitudes hacia la discapacidad	28
2.1.7 Estrategias para la transformación de actitudes	32
2.2 Antecedentes	33
3 MARCO METODOLÓGICO.....	36
3.1 Contexto de la investigación	36
3.2 Metodología de la investigación	36
3.3 Población y muestra	37
3.4 Objetivos de la fase empírica	37

3.5	Variable de estudio.....	38
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección.....	38
3.7	Procedimiento para la recolección y análisis de datos.....	39
4	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	40
4.1	Análisis de datos.....	40
4.2	Discusión.....	51
5	PROPUESTA METODOLÓGICA.....	53
5.1	Diseño de la propuesta.....	53
5.1.1	Objetivos de la propuesta.....	53
5.1.2	Temporalización.....	54
5.1.3	Planificación de la propuesta de intervención.....	55
5.1.4	Diseño de la evaluación de la propuesta.....	62
6	CONCLUSIONES.....	64
7	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	65
7.1	Limitaciones.....	65
7.2	Prospectiva.....	66
8	REFERENCIAS.....	67
9	ANEXOS.....	71

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1 <i>Datos Sociodemográficos</i>	41
Tabla 2 <i>Resultados de la dimensión Relaciones Sociales y Personales</i>	43
Tabla 3 <i>Resultados de la dimensión Vida Normalizada</i>	45
Tabla 4 <i>Resultados de la dimensión Discapacidad Física</i>	47
Tabla 5 <i>Resultados de la dimensión Discapacidad Intelectual</i>	48
Tabla 6 <i>Resultados de la dimensión Discapacidad Sensorial</i>	49
Tabla 7 <i>Cronograma de ejecución</i>	54
Tabla 8 <i>Socialización del plan de intervención (Taller 1)</i>	55
Tabla 9 <i>Sesión 1: Comprensión de la discapacidad y actitudes docentes (Taller 2)</i>	56
Tabla 10 <i>Sesión 2: Estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas con DUA (Taller 3)</i>	57
Tabla 11 <i>Sesión 3: Comunicación inclusiva y manejo de aula para reducir barreras actitudinales (Taller 4)</i>	58
Tabla 12 <i>Sesión 4: Ajustes razonables y apoyos educativos para la participación del estudiante con discapacidad (Taller 5)</i>	59
Tabla 13 <i>Sesión 5: Planificación inclusiva con DUA y evaluación flexible (transferencia al aula) (Taller 6)</i>	60
Tabla 14 <i>Sesión 6: Cierre, evaluación final y plan de seguimiento docente (Taller 7)</i>	61
Tabla 15 <i>Diseño de evaluación de la propuesta de intervención</i>	62

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1 <i>Comparación de medias por dimensión</i>	50
---	----

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación al tema

El tema de la discapacidad cobra especial relevancia en el contexto educativo debido al profundo efecto que tiene en la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que enfrentan barreras para su plena participación. Estos estudiantes, que forman parte de una diversidad muchas veces invisibilizada, requieren ser acogidos en entornos donde se reconozcan sus capacidades, se respete su individualidad y se les brinden oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo. Frente a ello, se vuelve necesario que las instituciones educativas garanticen condiciones básicas que propicien una educación verdaderamente inclusiva. Esto implica no solo adecuaciones físicas o curriculares, sino también la consolidación de una cultura institucional basada en el respeto, la solidaridad y la colaboración entre todos los actores del proceso educativo.

El reconocimiento del derecho a una educación de calidad, inclusiva y equitativa se encuentra claramente consagrado en la Constitución de la República del Ecuador (2008), la cual define la educación como “un deber ineludible e inexcusable del Estado” y la reconoce como un “área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (Asamblea Nacional, 2008, art. 26). En este marco, el rol del docente adquiere suma relevancia, ya que sus actitudes y prácticas pedagógicas pueden facilitar o dificultar los procesos de inclusión, lo que demanda una reflexión profunda y transformación profesional orientada hacia una educación más justa y humana.

La educación inclusiva se ha consolidado como un mandato ético y legal que obliga a los sistemas escolares a garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En este marco, diversas investigaciones han demostrado que las actitudes del profesorado influyen directamente en la transformación de las prácticas pedagógicas, la implementación de adaptaciones razonables y la creación de entornos de aprendizaje accesibles. Por ello, analizar las posturas que los docentes adoptan frente a la discapacidad resulta necesario para diseñar estrategias que fortalezcan su práctica

profesional a la vez que representa un pilar fundamental para la construcción de comunidades escolares verdaderamente inclusivas y equitativas.

La temática abordada mantiene plena vigencia en el ámbito educativo, debido al impacto directo que tiene en la formación integral de niños y niñas con discapacidad, quienes forman parte activa del sistema educativo formal. Estos estudiantes requieren apoyos adecuados y oportunos para potenciar su desarrollo como personas autónomas, competentes y con la capacidad de participar de manera significativa en la vida social, económica y cultural del país.

En este marco, resulta urgente diseñar e implementar una propuesta de intervención que incida positivamente en las actitudes de los docentes, considerando que estas desempeñan un papel clave en la construcción de entornos educativos más inclusivos, sensibles y respetuosos de los derechos de todos los estudiantes. Fortalecer dichas actitudes no solo favorece el acceso y permanencia escolar, sino que también promueve prácticas pedagógicas equitativas que reconozcan la diversidad como un valor y no como una barrera.

El trabajo final de máster se estructura en seis secciones que desarrollan de forma coherente el proceso investigativo. La primera es la Introducción, donde se presenta el tema, se formula el problema, se justifica la investigación y se plantean los objetivos. La segunda corresponde al Marco Teórico, que expone los fundamentos conceptuales y antecedentes. La tercera es el Marco Metodológico, donde se describe el enfoque, el contexto y el proceso de investigación. La cuarta sección aborda el Análisis e Interpretación de Resultados. Finalmente, la sexta sección expone las conclusiones, donde se sintetizan los resultados más relevantes del estudio, además se presentan las limitaciones de la investigación y las líneas de prospectiva que orientan futuras investigaciones.

1.2 Planteamiento y formulación del problema

La literatura científica en el ámbito latinoamericano ha documentado de forma consistente que las actitudes del profesorado hacia la discapacidad constituyen un factor determinante para la implementación efectiva de políticas inclusivas. Investigaciones desarrolladas en Ecuador, Colombia y México coinciden en que, cuando dichas actitudes son positivas, los docentes muestran mayor disposición a realizar adaptaciones

curriculares, utilizar metodologías activas y establecer relaciones de apoyo con el estudiantado con discapacidad (Palacios et al., 2022).

Sin embargo, cuando prevalecen creencias centradas en el déficit, se observa una menor interacción con estos estudiantes, la delegación excesiva de responsabilidades a personal de apoyo y una resistencia implícita a modificar la práctica pedagógica (Echeita, 2022). Esto revela que la inclusión educativa no depende únicamente de contar con un marco normativo o recursos materiales, sino también de procesos de sensibilización y formación docente sostenidos en el tiempo.

En este mismo sentido, Booth et al. (2017) señalan que las actitudes favorables hacia la inclusión se construyen en contextos donde los docentes tienen acceso a experiencias prácticas de enseñanza inclusiva, apoyo profesional especializado y un clima escolar colaborativo. La ausencia de estos elementos tiende a reforzar la percepción de que la atención a estudiantes con discapacidad es una tarea “adicional” y no una responsabilidad compartida. Este patrón se repite en diversas investigaciones que advierten que la inseguridad profesional, la falta de materiales adaptados y la sobrecarga laboral influyen directamente en la disposición del profesorado para implementar estrategias inclusivas (Rodríguez & Martínez, 2020).

En el caso de la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde, estos hallazgos se confirman con datos de matrícula y diagnósticos institucionales. Actualmente, la institución atiende a 17 estudiantes con discapacidad leve o de grado 1, quienes, de acuerdo con el Reglamento de Adaptaciones Curriculares (Ministerio de Educación, 2016), pueden permanecer en la educación regular con ajustes mínimos y apoyos específicos.

Sin embargo, un diagnóstico participativo desarrollado en el período 2023–2024 evidenció que el 62 % del profesorado considera no tener las competencias ni los recursos necesarios para su atención, y el 48 % opina que su presencia “retrasa la marcha normal de la clase” (Dirección Distrital 12D02, 2024). Estas cifras, coherentes con lo que describen Guadalupe et al. (2021) y Booth et al. (2017), reflejan que las barreras actitudinales están íntimamente ligadas a deficiencias en la formación inicial y continua, a la carencia de apoyos especializados y a condiciones laborales que dificultan la innovación pedagógica.

Las repercusiones de estas actitudes docentes negativas también se evidencian en la institución educativa objeto de estudio, afectando tanto el proceso pedagógico como el desarrollo socioemocional de los estudiantes con discapacidad. En el plano académico, se ha observado que las bajas expectativas hacia estos estudiantes limitan la implementación de estrategias de enseñanza adaptadas, reduciendo así sus oportunidades para desarrollar competencias clave y autorregulación en el aprendizaje, lo cual coincide con lo señalado por Romero et al. (2023). En el ámbito socioemocional, un ambiente poco inclusivo genera sentimientos de aislamiento, escasa interacción con los pares y deterioro del bienestar subjetivo, situaciones que se han identificado también en el contexto institucional y que han sido ampliamente estudiadas por López (2020).

Pese a este escenario, la literatura muestra que intervenciones estructuradas enfocadas en modificar las actitudes, mediante sensibilización, reflexión crítica y acompañamiento en la práctica, logran mejoras significativas en la disposición docente hacia la inclusión (Palacios et al., 2022). Sin embargo, tales planes de intervención han sido escasamente documentados en contextos rurales ecuatorianos, donde confluyen limitaciones infraestructurales y singularidades socioculturales que exigen propuestas contextualizadas. El vacío de estudios aplicados en la UEF de Rioverde dificulta diseñar políticas escolares basadas en evidencia y limita la capacidad institucional para cumplir con los compromisos de la Agenda 2030, especialmente la Meta 4.5 referida a la equidad educativa.

Desde esta perspectiva, resulta imperativo problematizar el fenómeno identificando con precisión sus causas y efectos, y sobre todo proponiendo un plan de intervención que favorezca actitudes docentes positivas, elemento considerado condicionante para la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Echeita, 2022). En este contexto, el presente estudio adquiere relevancia académica, social y ética, al articular la producción de conocimiento local con la necesidad de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo inciden las actitudes de los docentes de la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde en la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad de grado 1 y de qué manera un plan de intervención puede fortalecer dichas actitudes?

1.3 Justificación de la propuesta

La presente investigación reviste pertinencia social, porque aborda la brecha entre el mandato constitucional de educación inclusiva y la experiencia cotidiana de estudiantes con discapacidad de grado 1 en un contexto rural de alta vulnerabilidad, como es el cantón Rioverde. Identificar y transformar las actitudes docentes constituye un paso crucial para asegurar el derecho a la participación y el aprendizaje equitativo, en concordancia con las metas de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020) y con los compromisos nacionales expresados en la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Desde la perspectiva pedagógica, el estudio responde a la necesidad de fundamentar intervenciones basadas en evidencia que promuevan prácticas inclusivas sostenibles. Numerosos autores han demostrado que la disposición del profesorado impacta directa y significativamente en la calidad de la enseñanza diferenciada y en los logros académicos de los alumnos con discapacidad (Ainscow & Miles, 2019; Echeita, 2022). El plan de intervención propuesto combina sensibilización, reflexión crítica y acompañamiento práctico, alineándose con los lineamientos metodológicos sugeridos por investigaciones recientes en Latinoamérica (Palacios et al., 2022).

En el plano institucional, la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde carece de una ruta formal para fortalecer actitudes inclusivas. La sistematización de un plan adaptable, construido a partir de un diagnóstico contextual, dotará a la institución de un protocolo replicable que puede integrarse a la planificación anual y a los Programas de desarrollo profesional docente promovidos por el Ministerio de Educación (2022). Así se contribuye también a la eficiencia del uso de recursos y a la mejora de los indicadores de permanencia escolar.

Finalmente, la relevancia académica radica en que el estudio amplía el corpus de investigación sobre actitudes docentes en escenarios rurales del Ecuador, tradicionalmente subrepresentados en la literatura. Además, el diseño metodológico, que integra un enfoque cuantitativo para medir y transformar actitudes y ofrece un modelo transferible a otras instituciones con características semejantes, fortaleciendo el diálogo entre teoría y práctica (Perales & Sánchez, 2019).

En suma, el proyecto se justifica por su contribución a la equidad social, la innovación pedagógica, el fortalecimiento institucional y el avance del conocimiento

científico en educación inclusiva. Sus beneficiarios directos serán los 17 estudiantes con discapacidad de grado 1 matriculados en la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde, quienes accederán a un entorno de aprendizaje más inclusivo, así como el cuerpo docente que recibirá formación y acompañamiento especializado. Entre los beneficiarios indirectos se encuentran el resto del estudiantado, las familias, el personal administrativo y la comunidad educativa en general, que se verá favorecida por la consolidación de una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad y la participación equitativa.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Diseñar un plan de intervención para fortalecer las actitudes docentes hacia la discapacidad en la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar referentes teóricos reportados en la literatura científica sobre las actitudes de los docentes hacia la discapacidad.
2. Determinar las actitudes actuales del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad de grado 1.
3. Establecer las estrategias de intervención que permitan mejorar las actitudes docentes y favorecer prácticas inclusivas en el aula.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teórico-científicas

En este apartado, se presenta la fundamentación teórica y científica en la que se basará esta investigación, considerando las teorías que serán utilizadas para analizar y respaldar los objetivos propuestos en este estudio.

2.1.1 Inclusión educativa

2.1.1.1 Educación inclusiva, definición y evolución histórica

La inclusión educativa se define como un principio y un enfoque pedagógico orientado a asegurar a todas las personas el derecho a una educación de calidad, libre de discriminación y en condiciones de igualdad, atendiendo a la heterogeneidad de necesidades, intereses y capacidades del estudiantado. La UNESCO (2020) lo considera un proceso de reforma y reestructuración del sistema escolar cuyo objetivo es la erradicación de las barreras que obstaculizan el acceso, la participación y el aprendizaje, de modo que la escuela se adecue a cada estudiante y no a la inversa.

En América Latina, el concepto ha recorrido un camino que lo ha alejado de la visión que lo ligaba a la educación especial, que reservaba a quienes presentaban discapacidades o necesidades educativas específicas espacios segregados, y lo ha aproximado a un marco general que reconoce que todos los alumnos pueden hallar obstáculos en su aprendizaje y su participación, no solo quienes cumplen con las categorías de la educación especial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). Tal desplazamiento de enfoque se sostiene en la transición del modelo médico-rehabilitador, que localizaba el déficit en el sujeto, a un modelo social y de derechos humanos que explica la exclusión como un fenómeno inscrito en el entorno social, cultural y físico que se debe transformar (López, 2020).

Históricamente, la educación inclusiva emergió con contundencia tras la Declaración de Salamanca de 1994, la cual promovió la idea de que la diversidad debe ser considerada un patrimonio social y académico, en vez de un obstáculo a la normalidad escolar. En Ecuador, tal perspectiva adquirió un reconocimiento normativo decisivo mediante la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y las Normas de Accesibilidad y Ajustes Razonables, promulgadas por el Ministerio de Educación en 2022. Estas normativas obligan a las instituciones educativas a identificar

y eliminar de manera sistemática las barreras físicas, curriculares, actitudinales y comunicacionales que impiden el acceso y el desempeño de todos los estudiantes.

Durante la pasada década, la noción de inclusión educativa ha ampliado su radio de acción, desplazándose de un enfoque que miraba casi exclusivamente a los estudiantes con discapacidad hacia uno que considera, de manera simultánea, la diversidad cultural, la plurilingüidad, la diversidad de género y las disparidades socioeconómicas. Por ende, la educación inclusiva ya no se reduce a la mera “integración” de grupos en desventaja, sino que demanda un cambio profundo en las políticas, las culturas y las prácticas escolares, de manera que cada persona, sin excepción, tenga la oportunidad de aprender y de participar activamente en el entorno escolar (Ainscow, 2020).

2.1.1.2 Diferencias entre inclusión, integración y segregación

En el contexto educativo, los términos inclusión, integración y segregación se emplean frecuentemente como sinónimos, aunque cada uno alude a concepciones y políticas con implicaciones significativamente disímiles para el tratamiento de la diversidad. Aclarar estas distinciones se hace indispensable para evitar que, bajo el registro de la inclusión, se incrusten de nuevo formas de exclusión encubierta.

La segregación se define por la disociación física y curricular de alumnados que presentan particulares características o necesidades, colocándolos en contextos educativos separados del cuerpo estudiantil general. En este arquetipo, la población con discapacidades o con diagnósticos diferenciados es a menudo escolarizada en centros o unidades particulares, donde se aplican planificaciones y recursos específicos, restringiendo de este modo sus oportunidades de interacción social y de aprendizaje colaborativo (Rodríguez y Martínez, 2020). Tal modalidad responde a la antigua concepción médica-rehabilitadora, que diagnostica la diversidad como una anomalía que ha de ser corregida al margen del contexto ordinario.

La integración, concebida como una respuesta política a la segregación, consiste en la colocación física del alumnado en la educación común, insistiendo en la adaptación del estudiante a las pautas, contenidos y metodologías preexistentes. En este enfoque se privilegia la “inserción” en el sistema, sin que se produzcan cambios relevantes en la organización escolar. Por consiguiente, a pesar de la cercanía física, se perpetúan obstáculos tanto pedagógicos como actitudinales que obstaculizan una participación genuina (Ministerio de Educación, 2022).

En cambio, la inclusión se fundamenta en la necesidad de que el sistema educativo se ajuste a las particularidades, motivaciones y requerimientos de cada estudiante. A diferencia del modelo integrador, la inclusión demanda una reforma integral de las normativas, prácticas y culturas escolares, con el propósito de suprimir las barreras que limitan el aprendizaje y la integración. Según García (2019), este enfoque no solo elimina barreras físicas y curriculares, sino que también promueve una transformación en la mentalidad de los docentes, reconociendo a la diversidad como un valor y no como un obstáculo. Este modelo favorece las dinámicas de trabajo colectivo y estimula una didáctica flexible y diferenciada, adaptada a las necesidades de todos los estudiantes.

En el ámbito ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y las Normas de Accesibilidad del Ministerio de Educación (2022) mandatan a todas las instituciones educativas a adoptar medidas de inclusión, lo que implica la provisión de ajustes razonables y apoyos adecuados que permitan a cada estudiante desarrollarse de manera integral. Tal mandato exige el compromiso colectivo de la comunidad educativa para construir ambientes que sean no solo accesibles, sino también equitativos.

Así, podemos afirmar que la segregación rechaza, la integración acerca a partir de condiciones y la inclusión rediseña el sistema en su conjunto para que cada estudiante aprenda y participe en condiciones de igualdad (López, 2020).

2.1.1.3 Principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva se articula en torno a principios que dirigen las políticas, las estrategias pedagógicas y la cultura de la escuela, garantizando el derecho a la educación para todos. Entre estos principios, la igualdad, la equidad, la participación y la accesibilidad configuran un entramado interdependiente, siendo cada uno de ellos insoslayable para la construcción de escuelas que sean realmente inclusivas.

Igualdad: La igualdad educativa implica otorgar a cada estudiante las mismas condiciones para acceder, permanecer y concluir sus trayectorias con éxito, evitando cualquier tipo de discriminación por discapacidad, género, raza, situación socioeconómica, lengua u otras particularidades. La Constitución de la República del Ecuador (2008), en sus artículos 26 y 27, califica la educación como derecho irrenunciable y obligación del Estado, quien debe asegurar el acceso universal y gratuito en todos los niveles obligatorios. No obstante, debe evitarse la errónea identificación de

igualdad con uniformidad; reconocer las diferencias resulta esencial para ajustar las respuestas a las necesidades concretas de cada alumno (Ministerio de Educación, 2022).

Equidad: La equidad complementó el principio de igualdad al reconocer que las personas partían de condiciones distintas y, por lo tanto, requerían apoyos diferenciados para alcanzar su desarrollo. Según Echeita (2021), la equidad implicó ofrecer recursos y adaptaciones orientadas a disminuir las barreras que afectaban la participación del estudiantado. Por su parte, López (2020) sostuvo que este enfoque demandó la diversificación de estrategias pedagógicas y la organización de prácticas docentes sensibles a la diversidad. Asimismo, Martínez (2021) evidenció que la creación de entornos flexibles permitió que cada estudiante avanzara de manera significativa, garantizando no solo el acceso, sino también la continuidad en el aprendizaje.

Participación: La participación constituye un eje crítico en la edificación de una escuela verdaderamente inclusiva, pues rebasando la mera presencia física del alumno en el aula, exige su integración activa en el proceso de aprendizaje, en las actividades del centro y en la vida comunitaria en su conjunto. Asimismo, abarca la implicación de las familias y de otros actores del tejido educativo, promoviendo un modelo de colaboración extendida. Ainscow y Messiou (2020) subrayan que la inclusión genuina solo se consolida cuando todas las voces son escuchadas y valoradas, y cuando las decisiones educativas se adoptan con la concurrencia efectiva de quienes integran el proceso.

Accesibilidad: La accesibilidad alude a la supresión de obstáculos sean físicos, comunicacionales, tecnológicos, curriculares o actitudinales que obstaculizan o menoscaban la participación completa de las personas en la educación. En el contexto ecuatoriano, las Normas de Accesibilidad y Ajustes Razonables según el Ministerio de Educación (2022) confieren a las instituciones educativas el deber de adoptar medidas que aseguren entornos accesibles, tales como rampas, señalética adaptada, recursos en formatos alternativos, intérpretes de lengua de señas y similares. Cabe destacar que la accesibilidad no solo favorece a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece la experiencia formativa de toda la comunidad escolar.

Por consiguiente, los principios de igualdad, equidad, participación y accesibilidad configuran el fundamento ético y práctico de la educación inclusiva. No funcionan como variables autónomas, sino como dimensiones interrelacionadas que, una vez entrelazadas en la formulación de políticas y en la acción educativa, posibilitan la

construcción de un sistema educativo que sea, simultáneamente, justo, adaptable y orientado a la persona.

2.1.2 Discapacidad

La discapacidad, en este marco, es definida como un fenómeno social que se produce cuando las instituciones, los espacios y las actitudes no responden a la diversidad humana. Desde la educación, la propuesta de este modelo se orienta a la inclusión plena, abogando por la eliminación de obstáculos y la promoción de ajustes razonables que permitan a todos los estudiantes participar en igualdad de condiciones (García, 2019).

El modelo biopsicosocial, que ha ganado terreno en la investigación y en las políticas públicas desde la formulación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, integra las aportaciones de los modelos anteriores. Reconoce que la discapacidad resulta de la interacción entre las determinaciones biológicas, los factores psicológicos personales y las circunstancias del entorno.

En el contexto educativo, este enfoque invita a los docentes a considerar no sólo las características individuales del estudiante, sino también el diseño curricular, la formación del profesorado y el clima escolar como elementos co-constitutivos del fenómeno. Al articular estas dimensiones, el modelo biopsicosocial promueve la formulación de soluciones que son simultáneamente clínicas, ambientales y pedagógicas, con la intención de optimizar el funcionamiento y la participación de todos los alumnos (Pérez, 2022).

En oposición al modelo médico, el paradigma social reubica el análisis de la discapacidad desde las limitaciones del cuerpo hacia las restricciones impuestas por el entorno, la cultura y la estructura social. De acuerdo con esta perspectiva, quien se convierte en una persona con discapacidad es la sociedad, a través de actitudes y de organizaciones y espacios diseñados sin considerar la diversidad funcional. Por tanto, la acción debe concentrarse en la desarticulación de estos obstáculos y en la construcción de entornos realmente accesibles y acogedores (Palacios & Románach, 2020). En el ámbito educativo, este modelo exige una revisión constante de las prácticas pedagógicas, del diseño curricular y de la infraestructura escolar, con el fin de situar la equidad en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo biopsicosocial amalgama los aportes biológicos y psicológicos originales y reconoce que la discapacidad es el producto de la interacción dinámica de tres esferas: las

condiciones de salud que afectan al cuerpo (dimensión biológica), las características psicológicas (dimensión subjetiva) y los factores sociales y del entorno (dimensión contextual). Este enfoque ha sido sistematizado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, elaborada por la Organización Mundial de la Salud y publicada en 2001, con revisiones en 2021, y fue incorporado en la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador de 2012. En el ámbito educativo, el modelo biopsicosocial conlleva la tarea de identificar, reducir y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, al mismo tiempo que promueve y favorece el desarrollo de las capacidades y potencialidades del estudiante.

2.1.2.1 Clasificación de la discapacidad

La posibilidad de clasificar la discapacidad facilita la comprensión de la heterogeneidad de condiciones que pueden repercutir en el aprendizaje y en el desarrollo integral. Aunque cada país puede apelar a normativas y criterios específicos, a nivel internacional se consolidan cinco categorías principales: discapacidad física, sensorial, intelectual, psicosocial y múltiple.

Discapacidad física: Definida como la restricción en la movilidad y el control motor resultante de trastornos congénitos, adquiridos o degenerativos que afectan el aparato locomotor, el sistema nervioso, o ambos, esta condición puede precisar la utilización de medios auxiliares como sillas de ruedas, ortesis, prótesis o muletas. En el ámbito educativo, los estudiantes con discapacidad física suelen requerir modificaciones en el entorno edilicio (como rampas, elevadores y mobiliario ergonómico) y en la praxis docente, a fin de asegurar una integración efectiva y una participación sin cortapisas (Ministerio de Educación, 2022).

Discapacidad sensorial: Comprende las limitaciones asociadas a los sentidos visual, auditivo y, con menor frecuencia, a la percepción táctil y olfativa. Los tipos más frecuentes son la discapacidad visual (en versión parcial o total) y la discapacidad auditiva, que puede manifestarse como hipoacusia o sordera total. El abordaje educativo de los estudiantes con esta tipología de discapacidad requiere la provisión de recursos específicos, tales como textos en braille, documentos con impresión aumentada, programas de lectura de pantalla, intérpretes de lengua de señas y sistemas de amplificación sonora. Según Medina (2024), la implementación de recursos específicos, como la adaptación del material y el uso de tecnologías asistidas, facilita la accesibilidad

del currículo y mejora la participación de los estudiantes con discapacidades sensoriales en el proceso educativo.

Discapacidad intelectual: Está determinada por limitaciones profundas en el rendimiento intelectual y en el comportamiento adaptativo, las cuales aparecen, por definición, antes de cumplir dieciocho años. Estas limitaciones afectan el razonamiento, el aprendizaje de contenidos académicos, la resolución de problemas y las habilidades de interacción social. La educación de estas personas exige la adaptación del currículo, la utilización de metodologías activas y la provisión de apoyos individualizados que fomenten la autonomía y la participación plena (Cardona et al., 2021).

Discapacidad psicosocial: Conciernen a las limitaciones que se derivan de trastornos de salud mental o condiciones psicológicas y que afectan la interacción social, la regulación conductual y la participación en el ámbito educativo y en la comunidad. Los diagnósticos que pueden estar bajo esta definición incluyen la esquizofrenia, el trastorno bipolar, episodios depresivos severos y trastornos de ansiedad. En el contexto escolar, esta discapacidad exige el diseño de estrategias que brinden apoyo emocional, la elaboración de planes individualizados de intervención y la coordinación con servicios de salud mental (Rodríguez & Martínez, 2020).

Discapacidad múltiple: Se presenta cuando una persona tiene, al mismo tiempo, dos o más tipos de discapacidad, generando así unas necesidades educativas particularmente complejas. Un ejemplo típico es la combinación de una discapacidad intelectual y una discapacidad sensorial. La atención a esta configuración de necesidades reclama intervenciones de carácter interdisciplinario, que sincronicen estrategias pedagógicas, apoyos tecnológicos y la acción de profesionales especializados (Ministerio de Educación, 2022).

La clasificación debe concebirse como un recurso auxiliar, destinado a guiar la elaboración de apoyos y ajustes razonables, de manera que se potencialice el desarrollo integral del estudiante y se asegure su participación en condiciones de equidad, sin que se socaven sus futuras oportunidades.

2.1.2.2 Conceptos de grado y tipo de discapacidad en la normativa ecuatoriana

La definición, clasificación y certificación de la discapacidad en Ecuador se fundamentan, ante todo, en la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional,

2012) y sus reglamentos, junto con las normas técnicas del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) y el Ministerio de Salud Pública (MSP).

La normativa ecuatoriana postula que la discapacidad es “la condición resultante de la interacción entre las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de una persona y las barreras del entorno que limitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Asamblea Nacional, 2012, art. 6). Tal formulación suscribe un modelo social de discapacidad, plenamente inscrito en los preceptos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, y subraya la necesidad de transformar los entornos en lugar de modificar a la persona.

Clasificación de la discapacidad

La normativa vigente expresada en el Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades de 2013, complementada por las Orientaciones del Ministerio de Salud Pública, dispone las siguientes categorías de discapacidad:

- **Física:** Limitaciones en la capacidad de movimiento que provienen de afecciones del sistema neuromusculoesquelético.
- **Intelectual:** Restricciones severas que afectan el potencial intelectual y las conductas adaptativas.
- **Sensorial auditiva:** Pérdida, sea total o parcial, de la función auditiva.
- **Sensorial visual:** Pérdida, igualmente total o parcial, de la función visual.
- **Psicosocial:** Limitaciones que emergen de trastornos mentales o del comportamiento.
- **Múltiple:** Coincidencia de dos o más categorías de discapacidad en un mismo individuo.

Clasificación de los grados de discapacidad

El grado de discapacidad se establece mediante un porcentaje que resulta de una valoración médico-funcional, conforme a los criterios fijados por el Ministerio de Salud Pública. Dichos grados son los siguientes:

- **Leve:** 30 por ciento a 39 por ciento.
- **Moderada:** 40 por ciento a 49 por ciento.
- **Grave:** 50 por ciento a 74 por ciento.

- **Muy grave:** 75 por ciento o más.

En el ámbito educativo, el Reglamento de Adaptaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas o No a la Discapacidad, promulgado por el Ministerio de Educación en 2016, prescribe que los alumnos encuadrados en el grado 1 (lesión leve) pueden integrar la enseñanza regular mediante modificaciones pedagógicas restringidas y ayuda específica; en cambio, los grados subsecuentes, que reflejan condiciones más severas, pueden requerir variaciones curriculares de mayor envergadura, junto con asistencia profesional especializada.

La estructuración de este gradiente de clasificación resulta clave para la previsión educativa, dimensionando los ajustes exigibles, los equipamientos, la ocupación de personal especializado y las metodologías didácticas pertinentes para cada situación singular. Tal gradiente, por su parte, sienta el fundamento para la obtención de prestaciones sociales, becas y programas de ayuda en la esfera estatal.

2.1.3 Actitudes docentes hacia la inclusión educativa

2.1.4 Factores que influyen en las actitudes docentes

En el ámbito educativo, el concepto de *actitud* se define como la disposición mental y emocional relativamente estable que influye en la forma en que una persona percibe, evalúa y actúa frente a determinadas situaciones o estímulos (Cardona et al., 2021).

2.1.4.1 Definición de actitud y sus componentes (cognitivo, afectivo, conductual)

Las actitudes se construyen a lo largo del tiempo y están condicionadas por factores personales, sociales y culturales, lo que las convierte en un elemento clave para comprender las prácticas docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

La literatura especializada (Eagly & Chaiken, 1993; citados en Perales & Sánchez, 2019) describe tres componentes interrelacionados de la actitud:

- **Componente cognitivo:** Hace referencia al conjunto de creencias, percepciones y conocimientos que posee el docente sobre la discapacidad. Incluye la comprensión de las causas, características y necesidades educativas de los estudiantes, así como las expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.
- **Componente afectivo:** Se refiere a las emociones y sentimientos que despierta en el docente la presencia de estudiantes con discapacidad, como empatía,

aceptación, temor, incomodidad o frustración. Este componente puede ser determinante para generar vínculos de apoyo o, por el contrario, actitudes de rechazo o evitación.

- **Componente conductual:** Engloba las tendencias o predisposiciones a actuar de determinada manera frente a la discapacidad, ya sea adaptando las estrategias pedagógicas, buscando recursos, promoviendo la participación del estudiante o, en el caso de actitudes negativas, limitando su interacción y oportunidades.

Estos tres componentes operan de manera integrada y pueden reforzarse mutuamente, lo que significa que transformar las actitudes docentes hacia la discapacidad requiere intervenciones que aborden simultáneamente el conocimiento, la sensibilidad emocional y las prácticas concretas en el aula (Ainscow & Miles, 2019).

2.1.5 Factores que influyen en las actitudes docentes hacia la inclusión

Diversos estudios han identificado un conjunto de factores que inciden en las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Entre los más relevantes se encuentran:

- **Formación inicial y continua:** La calidad y profundidad de la formación docente en temas de educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje y estrategias específicas para diferentes tipos de discapacidad influyen directamente en las actitudes. Una preparación insuficiente tiende a generar inseguridad y resistencia (Guadalupe et al., 2021).
- **Experiencia previa:** Haber trabajado previamente con estudiantes con discapacidad suele estar asociado con actitudes más positivas, especialmente si las experiencias fueron acompañadas por apoyos y resultados satisfactorios (Cardona et al., 2021).
- **Creencias y valores personales:** Las concepciones sobre la diversidad, la justicia social y el papel de la escuela en la reducción de desigualdades moldean la disposición del docente para adoptar prácticas inclusivas. Creencias asociadas al modelo médico tienden a reforzar visiones deficitarias, mientras que valores alineados con el modelo social promueven la búsqueda de estrategias de apoyo (Rodríguez & Martínez, 2020).

- **Recursos y condiciones institucionales:** La disponibilidad de materiales adaptados, tecnología de apoyo, infraestructura accesible y personal especializado influye tanto en la viabilidad como en la percepción de la inclusión. Escuelas con limitaciones de recursos tienden a generar una carga adicional percibida por el profesorado, lo que puede traducirse en actitudes menos favorables (Booth et al., 2017).

2.1.5.1 Impacto de las actitudes docentes en el aprendizaje y participación de estudiantes con discapacidad

Las actitudes de los docentes no son un factor menor, sino un elemento que puede facilitar o entorpecer de manera significativa los procesos de inclusión. Una actitud positiva se asocia con altas expectativas académicas, propuestas pedagógicas adaptadas, clima escolar acogedor y mayor participación del estudiante en las actividades escolares (Echeita, 2022).

En cambio, actitudes negativas o de baja expectativa pueden derivar en prácticas de exclusión sutil, como asignar tareas menos exigentes, limitar la participación en actividades grupales o evitar la evaluación con los mismos estándares de los demás estudiantes. Esto puede generar un efecto acumulativo de exclusión que afecte tanto el rendimiento académico como la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiante (Perales & Sánchez, 2019).

En síntesis, las actitudes docentes constituyen un factor mediador clave entre las políticas inclusivas y su aplicación real en el aula. Por ello, cualquier propuesta de mejora debe considerar acciones directas para modificar percepciones, emociones y conductas hacia la discapacidad, garantizando que la inclusión no sea solo un mandato normativo, sino una práctica cotidiana sostenida en convicciones y habilidades pedagógicas.

2.1.6 Dimensiones de análisis de las actitudes hacia la discapacidad

La dimensión de Discapacidad dentro del cuestionario busca evaluar no solo la presencia de una condición funcional, sino la manera en que esta interacciona con el entorno social, familiar y comunitario. Bajo el enfoque actual de la discapacidad (especialmente aquel que adopta el modelo social y la perspectiva de derechos) se entiende que la discapacidad no se origina en la persona, sino en la interacción entre sus características individuales y las barreras del entorno (Palacios, 2021).

Por ello, esta dimensión se estructura en tres subdimensiones que permiten comprender la experiencia de vida de la persona con discapacidad desde perspectivas complementarias: Relaciones Sociales y Personales (RS), Vida Normalizada (VN) y Programas de Intervención (PI). Cada una aporta información específica sobre la inclusión, el acceso a oportunidades y la calidad de los apoyos disponibles.

Relaciones Sociales y Personales (RS)

La subdimensión Relaciones Sociales y Personales se centra en analizar la capacidad de la persona para establecer vínculos significativos, así como el nivel de apoyo emocional y social que recibe en su entorno inmediato. En términos de inclusión, la literatura sostiene que la calidad de las relaciones sociales constituye uno de los determinantes centrales del bienestar y del sentido de pertenencia para las personas con discapacidad (Molina & García, 2019).

Elementos de análisis

- **Interacciones cotidianas:** Se evalúa la frecuencia, naturalidad y calidad de las interacciones con familiares, compañeros, docentes y miembros de la comunidad. Las relaciones cercanas permiten identificar si la persona experimenta aceptación o si, por el contrario, enfrenta prácticas de aislamiento. Según (Verdugo & Jenaro, 2021), la presencia de relaciones positivas incrementa la autoestima y reduce la percepción de marginación.
- **Red de apoyo:** Esta dimensión considera si la persona cuenta con apoyos estables (familiares, amigos, docentes, líderes comunitarios), entendidos como recursos afectivos y funcionales. La evidencia indica que las redes de apoyo son fundamentales para la autonomía y la participación, especialmente en contextos educativos (Díaz & Rueda, 2021).
- **Habilidades comunicativas:** Se analiza si la persona puede expresar deseos, emociones y necesidades. Se consideran también apoyos alternativos: comunicación aumentativa, gestual o pictográfica. El acceso a estos medios es determinante para la inclusión (Rodríguez & Martínez, 2020).
- **Aceptación y trato digno:** La percepción de respeto es una variable clave. Las barreras actitudinales son una de las principales causas de exclusión, incluso más que las limitaciones funcionales (Rodríguez & Arias, 2022).

Las relaciones sociales influyen directamente en el desarrollo emocional, la participación y el sentido de pertenencia. El cuestionario permite identificar si la persona mantiene vínculos regulares, sólidos y satisfactorios; es tratada con dignidad; participa en actividades sociales sin restricciones; cuenta con apoyos positivos en su entorno. Esta dimensión evalúa el grado de inclusión social real, más allá del discurso.

Vida Normalizada (VN)

La subdimensión Vida Normalizada se fundamenta en el principio de que toda persona con discapacidad tiene derecho a vivir experiencias similares a las de cualquier persona de su edad, dentro de un entorno inclusivo y no segregado. Este enfoque se alinea con los planteamientos contemporáneos sobre calidad de vida e inclusión educativa (Verdugo & Jenaro, 2021). La vida normalizada implica acceso, participación y autonomía. Por ello, esta dimensión analiza condiciones tangibles del entorno cotidiano.

Los Aspectos evaluados son:

- **Acceso a entornos comunes:** Se observa si la persona accede a espacios compartidos: escuela, juegos, actividades deportivas, celebraciones, ferias comunitarias. El acceso restringido es un indicador de prácticas segregadoras. Según la CEPAL (2022), la presencia en entornos comunes mejora las habilidades sociales y la autorregulación emocional.
- **Participación en rutinas funcionales:** Se consideran las actividades diarias: alimentación, movilidad, higiene, descanso, responsabilidades simples. La participación activa fomenta autonomía y fortalece la autodeterminación. García (2023) destaca que la independencia funcional es uno de los predictores más importantes del desarrollo emocional positivo en la niñez con discapacidad.
- **Elección y autodeterminación:** Se evalúa si la persona participa en decisiones propias (rutas, juegos, grupos, actividades). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, reafirmado en informes 2021–2024) subraya la importancia de permitir que las personas ejerzan control sobre su vida.
- **Oportunidades educativas y recreativas:** Se observa si recibe la misma posibilidad de participar en actividades formativas, talleres o programas comunitarios que el resto de la población.

Una vida normalizada indica que las barreras del entorno han sido reducidas mediante ajustes y apoyos adecuados, lo que permite: incrementar participación, mejorar autonomía, fortalecer habilidades, evitar prácticas segregadas, promover inclusión plena. La vida normalizada no significa “igualar” todas las experiencias, sino garantizar que el entorno sea accesible y flexible para que todos puedan participar con dignidad.

Programas de Intervención (PI)

El subdimensión Programas de Intervención examina la disponibilidad y calidad de los apoyos institucionales, escolares, familiares o comunitarios dirigidos a promover el desarrollo integral de la persona con discapacidad. En esta dimensión se considera tanto la existencia de servicios como su pertinencia y continuidad.

- **Acceso a servicios especializados:** Incluye terapias (ocupacional, de lenguaje, psicomotriz), apoyo pedagógico, asesoría psicológica o acompañamiento familiar. Las investigaciones recientes confirman que la intervención temprana y sostenida mejora significativamente los logros académicos y sociales (González & Torres, 2021).
- **Adaptaciones curriculares y apoyos razonables:** Se evalúa si la escuela u organización realiza ajustes para facilitar el aprendizaje. Verdugo et al. (2022) señalan que los ajustes razonables son condición esencial para garantizar equidad educativa.
- **Participación familiar:** El involucramiento familiar es un predictor clave en la efectividad de los programas de intervención. Las familias fortalecidas y orientadas brindan mejores oportunidades de desarrollo (Rodríguez & Martínez, 2020).
- **Coordinación institucional:** Se revisa si hay articulación entre escuela, familia, salud, comunidad y programas sociales. La falta de coordinación suele generar intervenciones fragmentadas, sin impacto significativo.
- **Evaluación del impacto:** No se trata solo de recibir servicios, sino de que estos generen avances en: autonomía, habilidades sociales, comportamiento adaptativo y bienestar emocional.

En su estudio longitudinal, García (2023) muestran que los programas con seguimiento sistemático multiplican los resultados positivos.

Los Programas de Intervención permiten determinar si la persona cuenta con apoyos adecuados, si estos responden a su realidad y si se implementan de forma continua, articulada y con enfoque inclusivo. Una intervención descoordinada o inexistente profundiza desigualdades.

2.1.7 Estrategias para la transformación de actitudes

La transformación de las actitudes docentes hacia la discapacidad requiere un abordaje integral que actúe sobre el conocimiento, la sensibilidad y las prácticas pedagógicas. Este cambio no se logra únicamente mediante la transmisión de información, sino que demanda experiencias formativas, reflexivas y colaborativas que favorezcan la construcción de una cultura escolar inclusiva.

2.1.7.1 Sensibilización y reflexión crítica

Los procesos de sensibilización constituyen un primer paso para cuestionar prejuicios y estereotipos sobre la discapacidad. A través de talleres vivenciales, testimonios de personas con discapacidad, análisis de casos reales y dinámicas de simulación, los docentes pueden confrontar sus percepciones previas y generar empatía hacia las realidades y desafíos que enfrentan los estudiantes (Palacios & Romañach, 2020).

La reflexión crítica, por su parte, implica examinar las propias prácticas y las estructuras escolares que reproducen exclusión. Esto requiere espacios de diálogo entre docentes, directivos, familias y estudiantes para identificar barreras y proponer soluciones. La evidencia muestra que cuando los equipos docentes reflexionan de manera conjunta sobre los obstáculos para la inclusión, se generan cambios más sostenibles y coherentes con las necesidades del contexto (Ainscow & Miles, 2019).

2.1.7.2 Formación continua y acompañamiento en aula

La capacitación en educación inclusiva debe ser continua, sistemática y contextualizada. No basta con impartir cursos teóricos; es necesario que la formación incluya la observación de buenas prácticas, el diseño colaborativo de estrategias y el acompañamiento dentro del aula por parte de especialistas en inclusión (Cardona et al., 2021).

El acompañamiento en aula también conocido como *coaching pedagógico* permite al docente recibir retroalimentación directa sobre su práctica, identificar áreas de

mejora y aplicar ajustes de forma inmediata. Este enfoque ha demostrado ser más efectivo que la capacitación puntual, ya que vincula el aprendizaje profesional con la resolución de problemas reales en el contexto escolar (Rodríguez & Martínez, 2020).

2.1.7.3 Uso de recursos tecnológicos y metodologías activas

La incorporación de tecnologías de apoyo y metodologías activas favorece tanto la participación como la autonomía del estudiante con discapacidad. Herramientas como lectores de pantalla, programas de reconocimiento de voz, aplicaciones de comunicación aumentativa y adaptaciones digitales del material didáctico pueden ampliar las oportunidades de acceso al currículo. Según López (2021), el uso de tecnologías de apoyo y enfoques pedagógicos flexibles permiten superar barreras de aprendizaje y promueven una mayor inclusión educativa, ya que adaptan el entorno de aprendizaje a las necesidades diversas de los estudiantes.

Por otro lado, metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) permiten diversificar las formas de presentación de la información, de expresión del conocimiento y de participación en el aula, reduciendo las barreras y potenciando las capacidades de todos los estudiantes. Estas estrategias tecnológicas y metodológicas no solo benefician a los estudiantes con discapacidad, sino que generan un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo de competencias inclusivas en todo el alumnado.

2.2 Antecedentes

En este apartado se presentan los estudios previos que se han realizado en relación con la actitud del docente frente a la discapacidad, a continuación, se muestran los antecedentes analizados:

En el estudio desarrollado por Vélez (2016), cuyo objetivo fue comprender e interpretar las representaciones sociales que, frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad, tienen los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, se empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados evidenciaron que las percepciones y actitudes varían según el rol de cada actor escolar, y que, aunque el contacto con procesos inclusivos tiende a generar miradas más positivas y colaborativas, persisten barreras actitudinales arraigadas en limitaciones culturales. El trabajo concluye que estas barreras

son determinantes en la construcción social de la discapacidad y que su superación requiere de políticas y acciones que incorporen la voz de todos los actores educativos.

Ordoñez (2024) desarrolló un programa de mejoramiento de actitudes docentes hacia la inclusión de niños con discapacidad en la Escuela de Educación Básica “24 de Junio” de Machala. El enfoque fue cuantitativo, empleando guía de observación, escala Likert y lista de verificación con una muestra de 14 docentes y 10 estudiantes con discapacidad. Los resultados reflejaron actitudes de indiferencia o aceptación parcial, insuficiente preparación docente y deficiencias en la comunicación con las familias. El programa propuesto incluyó doce talleres de sensibilización, orientados a promover una actitud positiva hacia la inclusión y garantizar una educación adaptada a las necesidades de todos los estudiantes.

Arias (2021) analizó las actitudes ante la discapacidad en docentes de dos unidades educativas de educación especial de Atacames y Muisne, utilizando la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad de Verdugo (2003). Con una muestra de 25 docentes, se identificó que el componente afectivo estaba más desarrollado que el cognitivo o conductual, debido al contacto frecuente con estudiantes con discapacidad. No obstante, se evidenció desconocimiento sobre algunos tipos de discapacidad y la necesidad de fortalecer la valoración positiva del colectivo. La propuesta de intervención incluyó estrategias basadas en redes de aprendizaje, suministro de información documentada y actividades para fomentar empatía y pensamiento crítico en el profesorado.

García (2023) llevó a cabo una investigación en docentes de educación secundaria en España para analizar sus actitudes hacia la inclusión del estudiantado con discapacidad. El estudio empleó la EAPD y permitió identificar que las actitudes variaban según la formación y la experiencia previa del profesorado en procesos de atención a la diversidad. Los resultados mostraron que una mayor preparación en educación inclusiva se relacionó con actitudes más positivas. Este antecedente aportó elementos comparativos para el presente estudio, ya que permitió comprender cómo variables docentes influyeron en las actitudes y reforzó la pertinencia de utilizar la misma escala en la población seleccionada.

Medina (2024) realizó un análisis psicométrico de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) en una muestra compuesta por adultos españoles. El

estudio evaluó la estructura interna del instrumento y confirmó la presencia de tres factores principales vinculados con las relaciones sociales, la vida normalizada y los programas de intervención. Además, el análisis factorial evidenció la existencia de un factor general que integró la actitud global hacia la discapacidad. Este antecedente resultó relevante porque respaldó la validez del instrumento y demostró su capacidad para medir actitudes de manera consistente, lo que fundamentó su aplicación en investigaciones desarrolladas con docentes de distintos contextos educativos.

Tello (2022) desarrolló una revisión de literatura que examinó investigaciones realizadas en Iberoamérica entre 2010 y 2021 donde se aplicó la EAPD para evaluar actitudes hacia la discapacidad en docentes y otros profesionales educativos. La revisión evidenció que la escala fue uno de los instrumentos más utilizados en estudios sobre inclusión y actitudes docente-estudiante. También identificó que, si bien predominaban actitudes favorables, persistían sesgos relacionados con la formación insuficiente en enfoques inclusivos. Este antecedente resultó fundamental porque confirmó el uso extendido del instrumento en la región y justificó su adecuación para investigaciones centradas en mejorar actitudes docentes en contextos escolares.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Contexto de la investigación

El estudio se desarrolló en una Unidad Educativa ubicada en el cantón Rioverde, parroquia Rocafuerte, provincia de Esmeraldas. La institución ofrece los niveles desde Inicial 1 hasta 3.º de Bachillerato y atiende a una población aproximada de 1070 estudiantes, entre los cuales se identifican 12 con discapacidad, quienes permanecen en aulas regulares conforme a la normativa de educación inclusiva vigente.

El establecimiento cuenta con 56 docentes y funciona en jornadas matutina y vespertina. La comunidad educativa se caracteriza por un nivel socioeconómico mayoritariamente bajo, factor que influye en la dinámica escolar y en el acompañamiento familiar.

En cuanto a los recursos, dispone de infraestructura básica y aulas equipadas para la población general; sin embargo, presenta limitaciones en accesibilidad física y adecuaciones específicas para estudiantes con discapacidad. El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) brinda apoyo en el acompañamiento socioemocional y seguimiento de casos.

Las condiciones institucionales y socioculturales descritas constituyen el marco en el que se analizaron las actitudes docentes frente a la discapacidad y justifican la pertinencia del estudio.

3.2 Metodología de la investigación

Este trabajo de investigación fue de carácter cuantitativo, de acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque cuantitativo es un conjunto de procesos secuenciales y probatorios, en los que se deben seguir de manera ordenada cada paso para asegurar la objetividad y replicabilidad de los resultados. El análisis se centra en las mediciones obtenidas a partir de los instrumentos aplicados para alcanzar las conclusiones pertinentes.

Además, esta investigación fue de tipo descriptivo, como lo menciona Guevara et al. (2020): “La investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad” (p.165). Efectivamente, la investigación

descriptiva permitió realizar una caracterización de las actitudes del profesorado frente a la discapacidad. Este estudio se desarrolló con un diseño no experimental, ya que se observó la realidad tal como se presenta en el contexto natural, sin manipular variables (Hernández et al., 2014).

3.3 Población y muestra

En el ámbito investigativo, la población se entiende como la totalidad de sujetos o elementos que poseen características comunes y que constituyen el foco de análisis del estudio (López, 2004). Por su parte, la muestra corresponde a un grupo de participantes seleccionados para el estudio. A través de la muestra se recopila información que permite realizar inferencias sobre el conjunto total, considerando que en numerosas ocasiones examinar a toda la población resulta inviable por limitaciones de tiempo, recursos o costos (López, 2004). La población estuvo conformada por 56 docentes de la Unidad Educativa. Se invitó a la totalidad del personal docente a participar en el estudio; sin embargo, la muestra efectiva quedó constituida por 30 docentes que respondieron voluntariamente el instrumento, configurándose una muestra no probabilística por conveniencia.

3.4 Objetivos de la fase empírica

Objetivo general

Determinar las actitudes de los docentes de la Unidad Educativa en cuanto a la inclusión ante las personas con discapacidad.

Objetivos específicos

- 1 Identificar las actitudes de los docentes sobre la relación social y personal con personas con discapacidad.
- 2 Identificar las actitudes de los docentes sobre la vida normalizada de las personas con discapacidad.
- 3 Identificar las actitudes de los docentes sobre la implementación de programas de intervención para las personas con discapacidad.
- 4 Identificar las actitudes que tienen los docentes hacia las personas con discapacidad física, intelectual o sensorial.

3.5 Variable de estudio

La variable analizada en la presente investigación fueron las actitudes docentes hacia las personas con discapacidad. Estas actitudes se entienden como el conjunto de creencias, percepciones y valoraciones que orientan la forma en que los docentes interpretan la diversidad y responden ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el contexto educativo. De acuerdo con Perales y Sánchez (2019), las actitudes del profesorado influyen en la manera en que se desarrollan los procesos de inclusión, ya que pueden favorecer o limitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Para su análisis se utilizó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad propuesta por Arias et al. (2016), instrumento que permite evaluar diferentes dimensiones relacionadas con las relaciones sociales y personales, la vida normalizada y los programas de intervención dirigidos a las personas con discapacidad. Estas dimensiones posibilitan analizar de manera estructurada las percepciones y disposiciones

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección

De acuerdo con Arias (2012), la técnica de investigación constituye el procedimiento específico mediante el cual se obtiene información pertinente para el desarrollo del estudio. En esta investigación se utilizó como técnica principal la encuesta, aplicada mediante un cuestionario estructurado dirigido a los docentes, con el propósito de identificar sus actitudes hacia las personas con discapacidad.

El instrumento empleado fue la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD), validada por Arias et al. (2016). La versión utilizada consta de 60 ítems, resultado de un proceso de revisión por expertos que permitió depurar tres reactivos de la versión original para mejorar su claridad y pertinencia. El cuestionario incluye un primer apartado destinado a recoger datos sociodemográficos de los participantes, tales como edad, género, nivel de formación y años de experiencia docente, lo que permitió caracterizar la muestra.

El segundo apartado evalúa las actitudes docentes mediante dimensiones relacionadas con las relaciones sociales y personales, la vida normalizada y los programas de intervención, tal como lo plantea originalmente la escala propuesta por Arias et al.

(2016). Asimismo, se incorporaron dimensiones específicas referidas a la discapacidad física, intelectual y sensorial, con el propósito de obtener un análisis más detallado de las actitudes frente a cada tipo de condición. Los ítems se presentan en forma de afirmaciones ante las cuales los participantes expresan su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert, lo que permite cuantificar las respuestas y examinar los componentes cognitivos, afectivos y conductuales que configuran la actitud docente.

De manera complementaria, se aplicó la técnica de análisis documental, entendida como un proceso sistemático de revisión y organización de fuentes académicas y normativas vinculadas con la educación inclusiva y la discapacidad. Esta técnica permitió fundamentar teóricamente la investigación y contextualizar los resultados obtenidos.

3.7 Procedimiento para la recolección y análisis de datos

La investigación se inició con la solicitud de autorización a las autoridades de la institución, con el fin de garantizar la viabilidad del estudio y el acceso al personal docente. Una vez obtenida la aprobación institucional, el instrumento fue aplicado mediante un formulario digital elaborado en Google Forms y enviado a los docentes a través de correo institucional o mensajería electrónica, según disponibilidad.

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación educativa. Previo a la aplicación del cuestionario, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y se contó con su consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de las respuestas, y los datos recolectados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos.

Una vez recopilada la información, los datos fueron organizados y procesados mediante estadística descriptiva. Se realizó una tabulación inicial en Excel y posteriormente el análisis en el software SPSS. Para la interpretación de resultados se calcularon frecuencias y porcentajes para los datos sociodemográficos, así como medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación estándar) para cada una de las dimensiones de la escala. Estos procedimientos permitieron describir y analizar las actitudes docentes hacia las personas con discapacidad.

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis de datos

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario al profesorado, con la finalidad de analizar sus actitudes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa fiscal del cantón Rioverde. La información se organiza en función de los objetivos específicos planteados.

El instrumento fue aplicado mediante una escala Likert de cuatro puntos (1 = muy de acuerdo; 2 = bastante de acuerdo; 3 = bastante en desacuerdo; 4 = muy en desacuerdo), donde las puntuaciones más bajas indican mayor nivel de acuerdo con los enunciados.

Para el análisis por dimensiones se consideró la orientación específica de cada ítem (positivo o negativo), interpretándose las medias conforme a su redacción original, sin realizar recodificación estadística previa. En los ítems formulados en sentido positivo, las medias bajas reflejan actitudes favorables hacia la inclusión; mientras que en los enunciados redactados en sentido negativo, las medias altas indican desacuerdo con planteamientos excluyentes o estereotipados, lo que se interpreta como una actitud favorable hacia la inclusión. Por esta razón, la interpretación de los resultados se realizó considerando el contenido de cada ítem y las tendencias generales observadas en cada dimensión.

En la tabla 1 se presenta la caracterización sociodemográfica que evidencia una ligera predominancia del sexo masculino (56,7 %) en la muestra, aunque la distribución entre hombres y mujeres se mantiene relativamente equilibrada. En cuanto a la edad, se observa una mayor concentración en el rango de 31 a 40 años (26,7 %), seguido de los grupos de 51 a 60 años y de 21 a 30 años, lo que refleja la coexistencia de distintas generaciones dentro del cuerpo docente.

En relación con la formación académica, la totalidad de los participantes cuenta con estudios de nivel superior, y un 30 % posee formación de posgrado (magíster), lo cual da cuenta de un alto nivel de preparación profesional. Además, los docentes se encuentran distribuidos en los distintos niveles educativos de la institución, con una mayor

representación en bachillerato (40 %), seguido de educación inicial y básica (30 % cada uno).

Respecto al contacto previo con personas con discapacidad, el 63,3 % manifiesta no haber tenido experiencias directas, mientras que un 36,7 % sí las ha tenido, principalmente en contextos asistenciales y laborales. La pregunta referida a si ha tenido algún tipo de contacto fue respondida únicamente por los docentes que indicaron haber tenido experiencias previas. Entre quienes han mantenido contacto, este ocurre con mayor frecuencia de forma ocasional, destacándose las interacciones “varias veces al mes” (46,7 %). Los tipos de discapacidad más mencionados corresponden a la enfermedad mental (23,3 %), la discapacidad física (20 %) y la discapacidad intelectual (16,7 %), lo cual sugiere una experiencia diversa, aunque no necesariamente constante.

Este perfil sociodemográfico revela que, a pesar de contar con una sólida formación académica, una proporción importante del profesorado no ha tenido un contacto sostenido con personas con discapacidad, aspecto que resulta relevante al momento de interpretar sus actitudes y la forma en que conciben los procesos de inclusión educativa.

Tabla 1

Datos Sociodemográficos

Variable	Categoría	Frecuencia	%
Sexo	Mujer	13	43,3
	Hombre	17	56,7
Total, Sexo		30	100,0
Edad	Hasta 20 años	4	13,3
	21–30 años	5	16,7
	31–40 años	8	26,7
	41–50 años	2	6,7
	51–60 años	6	20,0
	Mayor de 60	5	16,7
Total Edad		30	100,0
Nivel educativo	Universitario superior	21	70,0

	Magíster	9	30,0
Total Estudios		30	100,0
Trabajo habitual	Docente inicial	9	30,0
	Educación básica	9	30,0
	Bachillerato	12	40,0
Total Trabajo		30	100,0
Contacto con discapacidad	Sí	11	36,7
Total Contacto		11	36,7
Razón del contacto	Familiar	5	16,7
	Laboral	8	26,7
	Asistencial	10	33,3
	Amistad/Ocio	4	13,3
	Otras razones	3	10,0
Total Razón		30	100,0
Frecuencia del contacto	Todos los días	4	13,3
	Varias veces por semana	8	26,7
	Varias veces al mes	14	46,7
	Menos de una vez al mes	4	13,3
Total frecuencia		30	100,0
Tipo de discapacidad	Física	6	20,0
	Auditiva	4	13,3
	Visual	4	13,3
	Intelectual	5	16,7
	Enfermedad mental	7	23,3
	Múltiple	4	13,3
Total, Tipo		30	100,0

Los resultados de la dimensión Relaciones sociales y personales que se presentan en la Tabla 1 reflejan que las actitudes del profesorado se sitúan próximas al punto medio de la escala, con una media general de 2.48, lo que indica una actitud bastante favorable, aunque con una ligera tendencia a la ambivalencia. Las medias obtenidas en los diferentes ítems se ubican entre 2.13 y 3.10, lo que evidencia cierta heterogeneidad en las

percepciones de los docentes respecto a la interacción social con personas con discapacidad.

En los enunciados formulados en sentido negativo, como el malestar en compañía de una persona con discapacidad o la preferencia por evitar determinados encuentros sociales, las medias más bajas reflejan una mayor tendencia al desacuerdo con estas afirmaciones, lo cual sugiere una disposición relativamente favorable hacia la inclusión en contextos sociales generales. Sin embargo, cuando se trata de situaciones de mayor cercanía o compromiso personal, como establecer una relación de pareja o que sus propios hijos se relacionen con personas con discapacidad, las medias se sitúan por encima de 3.00, lo que de acuerdo con los criterios establecidos indica actitudes más bien desfavorables en estos aspectos.

Los datos permiten interpretar que, aunque existe una disposición general hacia la aceptación de las personas con discapacidad, todavía persisten inseguridades y ciertas resistencias en situaciones sociales más cercanas o personales. Asimismo, las diferencias en las respuestas sugieren que no todos los docentes cuentan con el mismo nivel de información, experiencia previa o formación específica en temas de inclusión, lo que puede influir en sus actitudes y expectativas frente a la interacción social con este grupo.

Tabla 2

Resultados de la dimensión Relaciones Sociales y Personales

Nº	Ítem (texto original)	Media	Min	Max	SD
9	En situaciones sociales, preferiría no encontrarse con personas discapacitadas.	2.20	1	4	1.21
10	En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad.	2.13	1	4	0.94
11	Si me citara con una persona discapacitada, me preocuparía lo que la gente pueda pensar.	2.40	1	4	1.16
12	Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	2.50	1	4	1.17
13	Creo que me resulta fácil relacionarme con una persona con discapacidad.	2.30	1	4	1.16
14	Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.	2.87	1	4	1.19
15	Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier persona.	3.03	1	4	1.03

16	Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.	3.10	1	4	1.14
17	Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer en un restaurante en el que me conocieran.	2.53	1	4	1.14
18	El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante.	2.43	1	4	1.17
19	No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.	2.23	1	4	1.17
20	Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar.	2.43	1	4	1.33
21	Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial.	2.53	1	4	1.00

Media total: 2.48

En la Tabla 2 se muestran los resultados correspondientes a la dimensión Vida normalizada. La media total obtenida (2.94) se sitúa próxima al punto medio de la escala, lo que refleja una actitud más bien ambivalente por parte del profesorado respecto a que las personas con discapacidad puedan llevar una vida en condiciones similares al resto de la población.

Si bien en algunos ítems se observan respuestas más positivas, como en el referido al derecho a recibir el mismo salario (ítem 30, $M = 2.10$) y a la percepción de que son personas amistosas (ítem 34, $M = 2.30$), varios enunciados vinculados con la igualdad de oportunidades, la autonomía personal y la participación social presentan medias iguales o superiores a 3.00. Destacan, por ejemplo, el ítem sobre las mismas oportunidades de empleo ($M = 3.47$), la posibilidad de disfrutar del deporte ($M = 3.53$) y la capacidad de adaptarse a una vida independiente ($M = 3.27$), lo que evidencia la persistencia de creencias limitantes.

Las desviaciones estándar, que oscilan entre 1.34 y 1.68, indican además una considerable variabilidad en las respuestas, reflejando que no existe una postura homogénea entre los docentes. En conjunto, los hallazgos sugieren que, aunque se reconocen algunos derechos y capacidades de las personas con discapacidad, aún existen reservas importantes respecto a la plena autonomía y normalización de las personas con discapacidad en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Tabla 3*Resultados de la dimensión Vida Normalizada*

Nº	Ítem (texto original)	Media	Min	Max	SD
22	Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas, como cualquier persona.	2.90	1	4	1.58
23	Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo como cualquier persona.	3.47	1	4	1.38
24	Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas no discapacitadas.	2.63	1	4	1.56
25	Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.	3.03	1	4	1.50
26	Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.	3.27	1	4	1.53
27	Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de personas.	2.93	1	4	1.34
28	Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.	3.53	1	4	1.43
29	Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.	2.60	1	4	1.48
30	Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.	2.10	1	4	1.37
31	Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.	3.00	1	4	1.60
32	Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.	2.77	1	4	1.55
33	Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.	3.07	1	4	1.68
34	Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier persona.	2.30	1	4	1.47

Media total: 2.94

Los resultados de la dimensión Programas de Intervención presentados en la Tabla 3 muestran una media total de 3.19, situada por encima del punto medio de la escala, lo que evidencia una tendencia favorable en las actitudes de los docentes hacia las acciones y programas orientados a la inclusión de personas con discapacidad. Las medias de los ítems oscilan entre 2.87 y 3.83, y las desviaciones estándar (1.23–1.63) reflejan una variabilidad apreciable en las respuestas, lo que indica diferencias en el nivel de sensibilización y posicionamiento del profesorado frente a estas iniciativas.

Al analizar los ítems específicos, el ítem 36 (“Las personas con discapacidad severa deben ser confinadas en centros especiales”, $M = 3.83$) presenta una de las medias más elevadas, lo que evidencia la persistencia de percepciones menos inclusivas respecto a la participación social de las personas con discapacidad severa. Asimismo, los ítems 37 y 39 ($M = 3.07$) reflejan cierta reserva frente a la inversión de recursos en programas de rehabilitación e inclusión, al considerarlos costosos o menos prioritarios frente a otras problemáticas sociales. Por su parte, el ítem 38 (“Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas...”, $M = 2.87$) se sitúa cercano al punto medio, lo que sugiere una postura de ambivalencia.

Esto refleja que, si bien existe una disposición general positiva hacia los programas de intervención, aún se identifican inconsistencias y reservas en aspectos vinculados a la inclusión de personas con discapacidad severa y a la asignación de recursos. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación y sensibilización docente para consolidar actitudes más coherentes y plenamente inclusivas.

Tabla 4

Resultados de la dimensión Programas de Intervención

Nº	Ítem (texto original)	Media	Min	Max	SD
35	Deberían hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándose el acceso a lugares públicos.	3.13	1	4	1.63
36	Las personas con discapacidad severa deben ser confinadas en centros especiales.	3.83	2	4	1.23
37	Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.	3.07	1	4	1.57
38	Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.	2.87	1	4	1.63
39	El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.	3.07	1	4	1.60

Media total: 3.19

Los resultados de la dimensión Discapacidad Física presentados en la Tabla 4 muestran una media total de 2.82, situada ligeramente por encima del punto medio de la escala, lo que evidencia una tendencia favorable en las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad física. En general, se reconoce su capacidad para

desenvolverse socialmente y mantener relaciones interpersonales. No obstante, las desviaciones estándar (1.36–1.57) reflejan una variabilidad importante en las respuestas, lo que indica diferencias en los niveles de información y sensibilización entre el profesorado.

Al analizar los ítems específicos, se identifican algunos enunciados que reflejan percepciones menos favorables. El ítem 41 (“Las personas con discapacidad física suelen estar resentidas con el resto de la sociedad”, $M = 3.23$) evidencia la presencia de estereotipos asociados a una visión negativa de su relación con el entorno social. De igual manera, el ítem 43 (“Generalmente sienten lástima de sí mismas”, $M = 2.87$) se sitúa cercano al punto medio, lo que sugiere cierta ambivalencia respecto a la percepción de su autonomía emocional.

Aunque existe una tendencia general positiva, todavía persisten algunas creencias estereotipadas que pueden influir en la interacción y las expectativas hacia las personas con discapacidad física. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación y sensibilización docente para promover actitudes más coherentes y plenamente inclusivas.

Tabla 5

Resultados de la dimensión Discapacidad Física

Nº	Ítem (texto original)	Media	Min	Max	SD
40	Las personas con discapacidad física generalmente tienen una visión amarga de la vida.	2.37	1	4	1.40
41	Las personas con discapacidad física suelen estar resentidas con el resto de la sociedad.	3.23	1	4	1.52
42	Las personas con discapacidad física esperan de los demás un trato especial.	2.27	1	4	1.36
43	Las personas con discapacidad física generalmente sienten lástima de sí mismas.	2.87	1	4	1.57
44	Las personas con discapacidad física no quieren más benevolencia o paciencia que cualquiera otra persona.	3.67	1	4	1.42
45	La mayoría de personas con discapacidad física pueden llevar una vida social normal.	2.53	1	4	1.41

Media total: 2.82

En la Tabla 5 se presentan los resultados correspondientes a la dimensión Discapacidad Intelectual, cuya media total es de 3.02, valor que se sitúa por encima del

punto medio teórico de la escala (2.50), lo que indica una tendencia favorable en las actitudes de los docentes hacia este grupo. En general, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad intelectual a tomar decisiones sobre su propia vida, así como su potencial para participar activamente en la sociedad y desarrollarse en distintos ámbitos.

No obstante, algunos ítems presentan medias más bajas que evidencian la persistencia de ciertas dudas y estereotipos. El ítem 52 (“Las personas con discapacidad intelectual pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona”, $M = 2.30$) y el ítem 49 (“Son capaces de controlar sus sentimientos”, $M = 2.40$) se sitúan por debajo del punto medio, lo que refleja reservas respecto a su nivel de autonomía y control emocional. Asimismo, el ítem 47 (“Aportan con una escasa contribución a la sociedad”, $M = 3.50$) muestra una tendencia al acuerdo con una afirmación negativa, lo que evidencia percepciones aún limitantes sobre su aporte social.

Las desviaciones estándar, que oscilan entre 1.13 y 1.76, indican una variabilidad considerable en las respuestas, lo que sugiere que no todos los docentes comparten la misma percepción sobre las capacidades de las personas con discapacidad intelectual. En conjunto, los resultados muestran que, aunque existe una base favorable hacia la inclusión y la autonomía, todavía es necesario fortalecer la formación docente para consolidar actitudes más consistentes y plenamente inclusivas.

Tabla 6

Resultados de la dimensión Discapacidad Intelectual

N°	Ítem (texto original)	Media	Min	Max	SD
46	Las personas con discapacidad intelectual necesitan más afecto que cualquier otra persona.	3.20	1	4	1.63
47	Las personas con discapacidad intelectual aportan con una escasa contribución a la sociedad.	3.50	1	4	1.31
48	Las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a confiar en sí mismas tanto como cualquier persona.	2.93	1	4	1.64
49	Las personas con discapacidad intelectual son capaces de controlar sus sentimientos.	2.40	1	4	1.43
50	Es posible decir que una persona tiene discapacidad intelectual basándose en su apariencia.	2.83	1	4	1.76
51	Debería permitirse que una persona con discapacidad intelectual viviese como y donde quisiera.	3.97	1	4	1.13

52	Las personas con discapacidad intelectual pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	2.30	1	4	1.44
53	Muchas personas con discapacidad intelectual pueden ser profesionales competentes.	3.00	1	4	1.66

Media total: 3.02

En la Tabla 6 se presentan los resultados de la dimensión Discapacidad Sensorial. La media total de 3.15, situada por encima del punto medio de la escala (2.50), indica que, en general, los docentes mantienen una actitud favorable hacia las personas con discapacidad sensorial, reconociendo su capacidad para asumir responsabilidades familiares, desempeñar actividades laborales y desenvolverse con autonomía en distintos ámbitos de la vida.

Sin embargo, algunos ítems muestran puntuaciones más altas, como la percepción de que la discapacidad empeora el carácter (ítem 57, $M = 3.73$) o que es difícil comunicarse con personas suspicaces (ítem 59, $M = 3.30$), evidenciando la persistencia de estereotipos relacionados con el carácter y la interacción social de estas personas.

Las desviaciones estándar, que varían entre 1.28 y 1.58, reflejan que las opiniones no son completamente homogéneas y que existe cierta variabilidad en la percepción de los docentes. Esto sugiere la necesidad de reforzar la formación y sensibilización en temas de accesibilidad, comunicación inclusiva y ajustes razonables para consolidar actitudes más plenamente inclusivas.

Tabla 7

Resultados de la dimensión Discapacidad Sensorial

N°	Ítem (texto original)	Media	Min	Max	SD
54	Una persona con discapacidad sensorial puede asumir sus responsabilidades como padre o madre.	2.83	1	4	1.53
55	Generalmente las personas con discapacidad sensorial son suspicaces.	2.90	1	4	1.35
56	Las personas con discapacidad sensorial tienden a mostrarse irritables.	3.17	1	4	1.53
57	En general, la discapacidad empeora el carácter de las personas.	3.73	1	4	1.28

58	Es preferible que una persona con discapacidad sensorial trabaje con otras personas que tengan el mismo problema.	2.90	1	4	1.58
59	Es realmente difícil comunicarse con personas que tengan una discapacidad sensorial.	3.30	1	4	1.49
60	La mayoría de las personas que tienen discapacidad sensorial pueden encargarse de llevar a cabo tareas remuneradas.	3.23	1	4	1.43

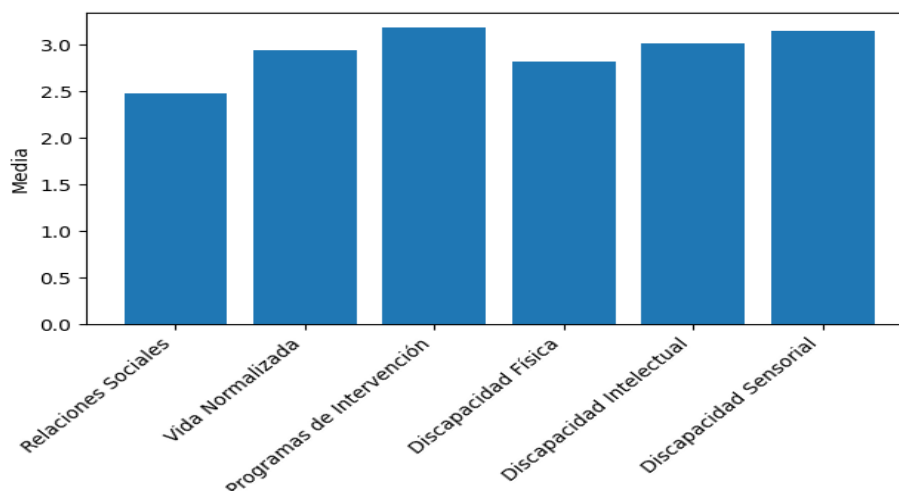
Media total: 3.15

La tabla 7 muestra que todas las dimensiones presentan medias iguales o superiores al punto medio teórico de la escala (2.50), lo que indica una tendencia general hacia actitudes bastante favorables por parte de los docentes. La media más alta corresponde a Programas de Intervención (M = 3.19), seguida de Discapacidad Sensorial (M = 3.15) y Discapacidad Intelectual (M = 3.02), lo que refleja una mayor aceptación de la inclusión y de las acciones orientadas a la atención de las personas con discapacidad.

En contraste, las dimensiones Relaciones Sociales y Personales (M = 2.48) y Discapacidad Física (M = 2.82) se sitúan más cercanas al punto medio, evidenciando mayor ambivalencia, especialmente en situaciones de interacción social cercana y en la persistencia de algunos estereotipos. En conjunto, la comparación de medias permite concluir que existe una actitud globalmente favorable, aunque con diferencias entre dimensiones que señalan áreas específicas que requieren fortalecimiento mediante procesos de formación y sensibilización docente.

Figura 1

Comparación de medias por dimensión



4.2 Discusión

En correspondencia con el objetivo general, que buscó determinar las actitudes de los docentes de la Unidad Educativa Fiscal “Ramón Estupiñán” frente a la inclusión de personas con discapacidad, los resultados evidencian que las actitudes se sitúan en un nivel moderadamente favorable, con medias globales que se ubican en torno o ligeramente por encima del punto medio teórico de la escala. Este comportamiento indica una apertura conceptual hacia la inclusión, aunque aún persisten manifestaciones de ambivalencia y ciertas resistencias actitudinales en situaciones específicas. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Tello (2022) y Medina (2024), quienes señalan que, si bien predominan actitudes favorables en docentes evaluados con la EAPD, continúan presentes creencias tradicionales que limitan la consolidación de prácticas plenamente inclusivas.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las actitudes sobre la relación social y personal con personas con discapacidad, la media general cercana al punto medio ($M = 2.48$) refleja una actitud bastante favorable, aunque próxima al límite de la ambivalencia. Los docentes muestran disposición para la interacción social general; sin embargo, se evidencian mayores reservas cuando se trata de vínculos de mayor cercanía o compromiso personal. Este patrón es consistente con lo planteado por Vélez (2016), quien evidenció que las representaciones sociales favorables no siempre se traducen en una aceptación plena en contextos cotidianos. De manera similar, Ordoñez (2024) identificó actitudes de aceptación parcial asociadas a una formación limitada y a escasas experiencias de contacto sistemático con personas con discapacidad, situación que también se observa en el contexto del presente estudio.

Respecto al segundo objetivo específico, vinculado con la vida normalizada de las personas con discapacidad, los resultados muestran que los docentes reconocen la capacidad de este grupo para desenvolverse de manera autónoma, acceder al trabajo y participar en la vida social; no obstante, persisten reservas en aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades y la integración plena en entornos ordinarios. Este resultado coincide con lo señalado por Martínez y Bilbao (2011), quienes sostienen que, aunque el discurso inclusivo ha avanzado, aún persisten concepciones que asocian la discapacidad con limitaciones estructurales para la vida independiente, especialmente en contextos educativos tradicionales.

En cuanto al tercer objetivo específico, referido a las actitudes hacia las personas con discapacidad física, intelectual y sensorial, se evidencian diferencias entre dimensiones. En la discapacidad física predominan percepciones favorables relacionadas con la autonomía y la participación social, aunque persisten estereotipos vinculados a la dependencia emocional, lo que coincide con García y Cotrina (2021).

En la discapacidad intelectual se observa una tendencia desfavorable según los criterios establecidos, evidenciando mayores resistencias actitudinales en comparación con otras dimensiones, reflejada en dudas sobre el desempeño profesional y el control emocional, resultado coherente con lo expuesto por Verdugo, Schalock y Guillén (2021), quienes advierten que este tipo de discapacidad continúa concentrando mayores resistencias actitudinales. Por su parte, en la discapacidad sensorial se identifican actitudes mayoritariamente positivas, aunque aún se mantienen estereotipos asociados a dificultades comunicativas y rasgos negativos de personalidad, situación que coincide con los resultados de Moreno y Tejada (2020), quienes señalan limitaciones en la formación docente sobre sistemas de comunicación inclusiva.

De manera integral, los resultados evidencian que las actitudes docentes combinan elementos de reconocimiento y aceptación con persistencia de estereotipos y reservas, especialmente en dimensiones vinculadas con autonomía, intervención y discapacidad intelectual y sensorial. Esta configuración confirma la necesidad de fortalecer procesos formativos que consoliden una cultura inclusiva más consistente.

5 PROPUESTA METODOLÓGICA

5.1 Diseño de la propuesta

La propuesta metodológica se formula a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico sobre actitudes docentes frente a la discapacidad en la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde, los cuales evidenciaron actitudes moderadamente favorables, junto con la presencia de barreras actitudinales que inciden en los procesos de inclusión educativa. En este sentido, la propuesta se orienta al fortalecimiento de dichas actitudes mediante un proceso formativo dirigido al cuerpo docente.

El diseño de la propuesta adopta un enfoque formativo y participativo, centrado en la sensibilización, el análisis reflexivo y la actualización conceptual sobre la discapacidad y la educación inclusiva. Este enfoque se fundamenta en los principios de igualdad, equidad y atención a la diversidad establecidos en la normativa educativa vigente, priorizando la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. La propuesta se estructura de manera progresiva, considerando las dimensiones evaluadas en el estudio, con el propósito de propiciar cambios actitudinales que contribuyan a la consolidación de prácticas educativas inclusivas.

5.1.1 Objetivos de la propuesta

5.1.1.1 Objetivo general

Fortalecer las actitudes docentes frente a la discapacidad en la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde, mediante una propuesta metodológica de formación y sensibilización orientada a la educación inclusiva.

5.1.1.2 Objetivos específicos

1. Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
2. Fortalecer la comprensión docente sobre los distintos tipos de discapacidad y sus implicaciones educativas.
3. Identificar y reflexionar sobre las barreras actitudinales que influyen en la práctica pedagógica.
4. Promover compromisos docentes orientados a la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

5.1.2 Temporalización

La propuesta metodológica se desarrollaría durante un período de siete semanas, a través de sesiones formativas dirigidas al cuerpo docente de la institución. Los talleres están organizados de forma secuencial, permitiendo abordar progresivamente los contenidos relacionados con la inclusión educativa, la discapacidad y las actitudes docentes.

Cada sesión se realizaría de manera semanal, favoreciendo espacios de reflexión, análisis y participación activa, con el objetivo de fortalecer la apropiación de los contenidos y facilitar la construcción de compromisos pedagógicos inclusivos. La organización temporal de la propuesta responde a criterios de viabilidad institucional y coherencia con las actividades académicas de la Unidad Educativa. Cada sesión tiene un tiempo de 90 minutos, distribuido una vez por semana en 7 semanas.

Tabla 8

Cronograma de ejecución

Sesión	Temas de capacitación	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
1	Socialización del plan de intervención (Taller 1)	X							
2	Sesión 1: Comprensión de la discapacidad y actitudes docentes (Taller 2)		X						
3	Sesión 2: Estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas con DUA (Taller 3)			X					
4	Sesión 3: Comunicación inclusiva y manejo de aula para reducir barreras actitudinales (Taller 4)				X				
5	Sesión 4: Ajustes razonables y apoyos educativos para la participación del estudiante con discapacidad (Taller 5)					X			
6	Sesión 5: Planificación inclusiva con DUA y evaluación flexible (transferencia al aula) (Taller 6)						X		
7	Sesión 6: Cierre, evaluación final y plan de seguimiento docente (Taller 7)							X	

5.1.3 Planificación de la propuesta de intervención

La planificación de la propuesta de intervención se organiza en función de los objetivos planteados y de las necesidades detectadas en el diagnóstico sobre actitudes docentes frente a la discapacidad en la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde. Para ello, se estructuran sesiones formativas secuenciales que permiten abordar de manera progresiva la sensibilización, el fortalecimiento conceptual y la reflexión pedagógica orientada a la educación inclusiva.

La planificación contempla actividades participativas dirigidas al cuerpo docente, considerando contenidos vinculados a la inclusión educativa, las barreras actitudinales y la atención a la diversidad. Cada sesión se articula con los objetivos de la propuesta y responde a los resultados obtenidos en las distintas dimensiones evaluadas en el estudio.

Tabla 9

Socialización del plan de intervención (Taller 1)

Ítem	Descripción	
Objetivo	Reconocer y describir los componentes del plan de intervención (propósito, sesiones, metodología, recursos, roles y evaluación) y registrar al menos dos expectativas o acuerdos para su implementación.	
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación del plan de intervención y beneficios esperados. 2) Enfoques de base: constructivismo, DUA y participación activa. 3) Acuerdos de trabajo y compromisos docentes para el proceso. 	
Recursos	Computadora, proyector, equipo de audio, presentación (PowerPoint), internet, hojas, esferos, cartulinas/papelógrafo, marcadores, cinta adhesiva, ovillo de lana, fichas PNI.	
Lugar	Aula con proyector e internet y Sala de docentes / aula múltiple.	
Momento	Acciones específicas con los participantes	Tiempo
Inicio	<ol style="list-style-type: none"> 1) Bienvenida y encuadre: escuchar el propósito del taller y el sentido de la intervención en la institución. Acuerdos de participación: se consensuan normas breves (respeto, escucha activa, participación). 2) Dinámica “telaraña de lana”: cada docente se presenta (nombre, asignatura/rol) y expresa una palabra asociada a “inclusión”; lanza el ovillo a otro compañero hasta formar la red; se cierra con una reflexión breve: “la inclusión se construye en red”. 	20 min
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Video motivador: visualización de la ponencia “Inclusión y empatía Daniel de María Campos TEDxMorelia”: https://www.youtube.com/watch?v=F0RKpzJ2FKU 2) Lluvia de ideas guiada (plenaria): ¿qué emociones genera?, ¿qué barreras y apoyos se observan?, ¿qué mensajes deja sobre la inclusión? se registra aportes en papelógrafo. 3) Escuchar la socialización del plan de intervención (exposición dialogada): se presentan objetivos, número de sesiones, lógica de 	70 min

	trabajo activo-participativo, productos esperados y cómo se evaluará cada sesión	
	4) Trabajo colaborativo por grupos (4–6 docentes): cada grupo identifica (a) dos beneficios del plan para docentes y estudiantes, (b) dos posibles dificultades para aplicarlo en la institución, y (c) una estrategia concreta para afrontarlas (en clave DUA: múltiples formas de participación y apoyo)	
	5) Plenaria: cada grupo expone en 2 minutos; se consolidan acuerdos comunes (se dejan visibles en cartelera).	
Cierre	1) Síntesis participativa: cada docente expresa “una idea clave” que se lleva del taller (ronda rápida). 2) Compromiso docente: cada participante escribe un compromiso breve y realista para iniciar el proceso 3) Colocar en una cartelera los “Compromisos por la inclusión”. 4) Recordatorio del siguiente taller (fecha y responsabilidad de asistencia).	20 min
Evaluación	PNI (Positivo–Negativo–Interesante): Ver Anexo A	10 min

Tabla 10

Sesión 1: Comprensión de la discapacidad y actitudes docentes (Taller 2)

Ítem	Descripción	
Objetivo	Comparar concepciones previas y actuales sobre discapacidad desde un enfoque educativo inclusivo, evidenciando al menos un cambio conceptual fundamentado.	
Contenidos	1) Concepciones de discapacidad en educación (mirada centrada en la persona y en el contexto). 2) Barreras actitudinales frecuentes en la escuela. 3) Relación entre actitudes docentes y oportunidades de aprendizaje. 4) Principios DUA aplicados como criterio de participación (no como “tema teórico”, sino como guía de acceso).	
Recursos	Proyector, pizarra/papelógrafo, marcadores, tarjetas, hojas A4, fichas de trabajo, cinta adhesiva, guía breve del caso, ficha metacognitiva de salida.	
Momento	Acciones específicas con los participantes	Tiempo
Inicio	Activación “Termómetro de ideas”: se colocan 3 enunciados en papelógrafo (p. ej., “La discapacidad está en la persona”, “La inclusión depende solo del DECE”, “Adaptar es bajar el nivel”). Marcar de acuerdo / en duda / en desacuerdo y escribe una razón breve. Puesta en común guiada: el facilitador recoge 4–5 razones y las ordena como “creencias” (sin juzgar), anunciando que se contrastarán con criterios educativos inclusivos.	15 min
Desarrollo	Construcción conceptual breve dialogada, escuchan una síntesis clara sobre: discapacidad como interacción entre condiciones personales y barreras del entorno; se introducen ejemplos escolares (acceso, participación, evaluación). Dinámica “Barreras en mi aula”: en parejas, los docentes identifican dos barreras actitudinales que suelen aparecer en la escuela (p. ej., baja expectativa, sobreprotección, etiquetaje) y escriben cómo afectan el aprendizaje. Se comparte en plenaria y se agrupan por similitud.	55 min

Cierre	Síntesis colectiva “Lo que cambia”: Completar la frase en una tarjeta: “Si cambio una actitud en mi práctica, la primera será...”. Se comparten algunas frases voluntarias y se colocan en una cartelera. Orientación al siguiente encuentro: se explica cómo la próxima sesión se enfocará en estrategias inclusivas concretas y su aplicación en planificación.	10 min
Evaluación	Ficha metacognitiva de salida: “Antes pensaba... / Ahora pienso... / Me propongo...”. Se recoge al final para retroalimentación y ajustes de las siguientes sesiones (Anexo B)	10 min

Tabla 11

Sesión 2: Estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas con DUA (Taller 3)

Ítem	Descripción	
Objetivo	Identificar al menos tres barreras actitudinales presentes en la práctica pedagógica y proponer una estrategia inclusiva fundamentada en criterios DUA para cada caso.	
Contenidos	1) Barreras de acceso, participación y evaluación en el aula. 2) Principios DUA como guía práctica (múltiples formas de representación, acción/expresión e implicación).	
Recursos	Pizarra o papelógrafo, marcadores, fichas de trabajo, plantillas de microplanificación, tarjetas de “estrategias” (impresas), hojas A4, cinta adhesiva, reloj/cronómetro. Proyector (opcional).	
Momento	Acciones específicas con los participantes	Tiempo
Inicio	1) Cada docente escribe en una tarjeta una barrera que observa cuando enseña a grupos diversos (ej.: comprensión de consignas, participación, evaluación escrita). Se pegan en tres categorías (acceso/participación/evaluación). 2) Conocen cómo una misma barrera puede atenderse con estrategias DUA y con cambios actitudinales (expectativas, lenguaje, acompañamiento).	15 min
Desarrollo	1) Estaciones de estrategias (rotación por grupos): se forman 3 grupos y rotan cada 10 minutos por estaciones con consignas distintas: <ul style="list-style-type: none"> Estación A (Representación): transformar una explicación en apoyos (visual, ejemplos, pasos). Estación B (acción/expresión): proponer tres formas distintas de demostrar aprendizaje (oral, gráfico, práctico). Estación C (Implicación): estrategias para motivación y participación (roles, elección, metas cortas, retroalimentación). En cada estación, registran qué estrategia aplican, a qué barrera responde y cómo se implementa (acción concreta del docente).	60 min
Cierre	Acuerdo de aplicación: cada docente selecciona una estrategia que aplicará en su próxima clase y define: “qué haré / cuándo / con qué apoyo”. Se registran compromisos individuales.	5 min
Evaluación	Instrumento distinto: “Lista de cotejo + evidencia rápida”. Lista de cotejo (marcar Sí/En proceso/No): 8 criterios del microdiseño (barrera identificada, estrategia coherente, apoyo definido, opción de participación, opción de respuesta, evaluación flexible, rol docente, viabilidad). Evidencia rápida: cada docente escribe una frase: “Mi estrategia elegida será efectiva porque...” (justificación breve). (Anexo C)	10 min

Tabla 12

Sesión 3: Comunicación inclusiva y manejo de aula para reducir barreras actitudinales -Taller 4

Ítem	Descripción	
Objetivo	Aplicar estrategias de comunicación inclusiva y manejo de aula en una situación simulada, demostrando conductas observables de interacción respetuosa y participación equitativa.	
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Barreras actitudinales asociadas al lenguaje y a las expectativas docentes. 2) Comunicación inclusiva: consignas claras, retroalimentación formativa, lenguaje centrado en la persona. 3) Manejo de aula inclusivo: normas, roles, apoyos, participación estructurada. 4) Respuesta docente ante situaciones difíciles (rechazo, burla, aislamiento...) 	
Recursos	Tarjetas de situaciones (casos breves), pizarra/papelógrafo, marcadores, hojas A4, plantillas “Guion de respuesta docente”, cinta adhesiva, fichas semáforo (verde/amarillo/rojo) o stickers.	
Momento	Acciones específicas con los participantes	Tiempo
Inicio	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activación “Palabras que abren / palabras que cierran”: en parejas, los docentes anotan 3 expresiones comunes en la escuela que pueden excluir (p. ej., “no puede”, “déjenlo”, “pobrecito”) y las transforman en alternativas inclusivas (p. ej., “probemos de otra forma”, “te acompaño con un apoyo”, “¿qué opción prefieres?”). 2) Plenaria breve: se levantan ejemplos y se deja un listado visible como “lenguaje de aula inclusivo”. 	15 min
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mini-aporte dialogado (enfoque práctico): el facilitador explica 3 ideas operativas: (a) lenguaje centrado en la persona, (b) expectativas altas con apoyos, (c) retroalimentación que orienta (no etiqueta). 2) Role-play guiado con tarjetas de situación (grupos de 4–6): cada grupo recibe 1 situación realista (ej.: estudiante aislado; burla entre pares; docente sobreprotege; consigna incomprendida; evaluación única escrita). Roles: docente, estudiante, compañero/a, observador/a. Realizan 2 rondas: <ul style="list-style-type: none"> • Ronda 1: respuesta espontánea (cómo suele ocurrir). • Ronda 2: respuesta inclusiva aplicando el “lenguaje que abre” + una estrategia de manejo de aula (roles, normas, apoyos, participación estructurada). 3) Construcción del “Guion de respuesta docente”: cada grupo completa una plantilla con 4 pasos: (1) Detengo la situación, (2) Nombrar la norma, (3) Ofrezco apoyo/opción, (4) Cierro con acuerdo. Incluyen una frase textual de comunicación inclusiva y una acción de aula (ej.: reorganizar equipos, asignar rol, apoyo visual). 4) Socialización breve: cada grupo comparte su guion en 2 minutos; el resto aporta 1 mejora práctica. 	60 min
Cierre	Acuerdo de aula inclusiva: cada docente selecciona una norma y una rutina de participación (ej.: turnos, roles, “piensa–comparte”, señales) para implementar en su aula durante la semana. Lo registra en una tarjeta de “Acción inmediata”.	5 min
Evaluación	<p>“Rúbrica breve de desempeño + autoevaluación semáforo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica (4 criterios, escala 1–3): (a) lenguaje centrado en la persona, (b) respuesta sin etiquetar, (c) estrategia de manejo de aula aplicada, (d) viabilidad en contexto real. (Anexo D) 	10 min

- Autoevaluación semáforo: cada docente marca Verde (lo aplico ya), Amarillo (necesito apoyo), Rojo (aún me cuesta) y escribe una necesidad concreta de acompañamiento. (Anexo E)

Tabla 13

Sesión 4: Ajustes razonables y apoyos educativos para la participación del estudiante con discapacidad (Taller 5)

Ítem	Descripción	
Objetivo	Diseñar al menos tres ajustes razonables y apoyos educativos aplicables a su contexto de aula, vinculándolos explícitamente con una barrera identificada.	
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diferencia práctica: barrera vs. necesidad vs. apoyo. 2) Ajustes razonables en el aula (organización, materiales, tiempos, comunicación, evaluación). 	
Recursos	Plantillas “Matriz de ajustes y apoyos”, fichas de casos (perfiles de estudiantes), papelógrafo/pizarra, marcadores, hojas A4, tarjetas de opciones de apoyo, cinta adhesiva.	
Momento	Acciones específicas con los participantes	Tiempo
Inicio	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activación “Lo que ya hacemos”: cada docente escribe en una tarjeta un apoyo que ya aplica (ej.: dar más tiempo, usar imágenes, explicar con ejemplos... 2) Clasificación rápida en cartelera (Organización / Materiales / Comunicación / Evaluación). Se concluye: “ya existen prácticas inclusivas; ahora se sistematizan y se mejoran”. 	15 min
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aporte guiado (operativo): Visualizan un esquema simple: Barrera observada → Ajuste razonable → Apoyo educativo → Evidencia de aprendizaje (sin bajar el estándar). Se da 1 ejemplo escolar contextualizado (sin tecnicismos extensos). 2) Trabajo por casos (grupos 4–6): cada grupo recibe 1 perfil breve de estudiante con discapacidad (p. ej., discapacidad intelectual leve, motora, auditiva, visual, TEA con necesidad de estructura). Consigna del grupo: identificar 2 barreras que se pueden presentar en una clase común y proponer (a) 2 ajustes razonables + (b) 2 apoyos educativos + (c) 1 forma alternativa de evidenciar aprendizaje. 	60 min
Cierre	Aplicación a la realidad: cada docente elige un curso/materia real y escribe un “ajuste razonable prioritario” que implementará la próxima semana, indicando exactamente qué hará, con qué recurso, y en qué momento de la clase.	5 min
Evaluación	<p>“Ticket de salida 3-2-1” (individual).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 ajustes o apoyos que considera más viables en su contexto. • 2 barreras actitudinales o prácticas que debe vigilar para no excluir. • 1 acción concreta que aplicará en su próxima clase (con fecha). (Anexo F) 	10 min

Tabla 14*Sesión 5: Planificación inclusiva con DUA y evaluación flexible (transferencia al aula) Taller 6*

Ítem	Descripción	
Objetivo	Elaborar una microplanificación inclusiva que incorpore mínimo dos estrategias DUA, un ajuste razonable y un mecanismo de evaluación flexible.	
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Componentes mínimos de una microplanificación inclusiva: objetivo, barreras, estrategias, apoyos, participación, evidencia. 2) Estrategias DUA aplicadas a una clase real. 3) Evaluación flexible: opciones de evidencia y criterios claros. 4) Compromiso de implementación y seguimiento docente. 	
Recursos	Plantilla de microplanificación inclusiva, hoja “banco de estrategias” (resumen), papelógrafo/pizarra, marcadores, hojas A4, cinta adhesiva, tarjetas para compromiso. Proyector (opcional).	
Momento	Acciones específicas con los participantes	Tiempo
Inicio	<ol style="list-style-type: none"> 1) Recuperación breve “Lo que funcionó”: en tríos, los docentes comparten una estrategia trabajada en sesiones anteriores que consideran aplicable en su aula y una barrera que aún persiste. 2) Enfoque de la sesión: Conocen que el producto final será una microplanificación lista para aplicar, con evaluación flexible. 	15 min
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Microguía operativa (5 minutos): Visualizan el “esqueleto” de planificación inclusiva: Objetivo, barrera estrategia DUA, apoyo/ajuste, participación evidencia/evaluación. 2) Diseño aplicado (grupos 4–6): cada docente elige una clase real (asignatura/curso) y, con apoyo del grupo, completa la plantilla de microplanificación incorporando: <ul style="list-style-type: none"> • Una barrera principal (acceso/participación/evaluación). • Dos estrategias DUA (una para participación y otra para representación o expresión). • Un ajuste razonable o apoyo educativo específico. Dos opciones de evidencia de aprendizaje (ej.: oral, gráfico, práctico, organizador, dramatización, producto breve). • Criterio de logro claro (qué se espera observar) 3) Retroalimentación estructurada entre pares (parejas de docentes): intercambio de microplanificaciones con una pauta breve: coherencia, viabilidad, eliminación de barreras y evaluación flexible. Cada docente recibe 2 mejoras concretas. 	60 min
Cierre	Compromiso de implementación: cada docente completa una tarjeta de compromiso con formato concreto: “Aplicaré esta microplanificación el día ... con el curso...; solicitaré/aplicaré el apoyo ...; evidenciaré el aprendizaje mediante ...” Se recoge para seguimiento institucional.	5 min
Evaluación	<p>Instrumento: “Caso relámpago de transferencia” (individual).</p> <p>Conocen una situación breve (escenario de aula con un estudiante con discapacidad) y cada docente responde 4 ítems: (1) barrera principal, (2) estrategia DUA concreta, (3) ajuste/apoyo viable, (4) evidencia alternativa de aprendizaje. Incluye una escala de confianza docente (0–10) para aplicar lo diseñado. (Anexo G).</p>	10 min

Tabla 15*Sesión 6: Cierre, evaluación final y plan de seguimiento docente (Taller 7)*

Ítem	Descripción	
Objetivo	Evaluar el cambio actitudinal y formular al menos dos compromisos verificables para la implementación sostenida de prácticas inclusivas.	
Contenidos	1) Síntesis de aprendizajes del proceso. 2) Evidencias de aplicación (estrategias/ajustes/DUA). 3) Plan de compromisos y seguimiento (qué, cómo, cuándo, con qué evidencia). 4) Evaluación final del proceso formativo y autopercepción de cambio.	
Recursos	Papelógrafo/pizarra, marcadores, tarjetas de compromiso, cinta adhesiva, plantillas “Plan 30 días”, hojas A4, urna o sobre para evaluación final (confidencial). Proyector (opcional).	
Momento	Acciones específicas con los participantes	Tiempo
Inicio	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apertura “Lo que cambió”: cada docente elige una tarjeta y completa: “En mi manera de ver la discapacidad, hoy tengo más claro que...”. 2) Socialización breve: se comparten voluntariamente 5–6 aportes; el facilitador organiza ideas en 2 ejes visibles: actitudes y acciones/estrategias. 	15 min
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sistematización por evidencias: en grupos (4–6), los docentes responden en papelógrafo: a) 3 aprendizajes clave del proceso, b) 2 estrategias que ya aplicaron o aplicarán de inmediato, c) 1 barrera institucional que requiere apoyo (gestión, recursos, coordinación). 2) “Plan 30 días” (producto individual con apoyo del grupo): cada docente completa una plantilla con 4 apartados: (a) estrategia inclusiva prioritaria, (b) ajuste/apoyo requerido, (c) evidencia concreta a presentar (foto de organizador, rúbrica, trabajo del estudiante, registro anecdótico, lista de cotejo, etc.), (d) fecha y curso donde se implementará. Luego intercambian en parejas para afinar viabilidad. 3) Acuerdos institucionales mínimos: en plenaria se definen tres acuerdos realistas (ej.: repositorio de estrategias, espacio breve mensual de intercambio, coordinación con DECE/UDAs si aplica). Se asignan responsables y fechas. 	60 min
Cierre	<p>Cierre simbólico y compromiso: cada docente deposita su “Plan 30 días” para seguimiento; se reafirma que la inclusión es una responsabilidad compartida y mecanismo de acompañamiento.</p> <p>Instrumento: “Escala breve de cambio actitudinal + retroalimentación final” (confidencial, individual). Incluye:</p>	5 min
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • 8 ítems tipo Likert (1–5) sobre disposición, expectativas, lenguaje inclusivo, responsabilidad compartida, apertura a ajustes, manejo de aula, evaluación flexible y colaboración. • Responder: “¿Qué fue lo más útil del proceso?” y “¿Qué necesita la institución para sostenerlo?”. (Anexo G) 	10 min

5.1.4 Diseño de la evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta se plantea como un proceso continuo y formativo, orientado a verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos y a identificar cambios en las actitudes docentes frente a la discapacidad. En coherencia con el carácter de intervención formativa, la evaluación se organiza en tres momentos: inicial, de proceso y final, lo que permite valorar tanto el desarrollo de las sesiones como los resultados alcanzados al término de la propuesta.

En el momento inicial, la evaluación se orienta a establecer una línea base sobre el nivel de disposición y percepción del profesorado frente a la inclusión educativa, considerando los hallazgos del diagnóstico aplicado en el estudio. En el momento de proceso, se realiza un seguimiento sistemático del desarrollo de los talleres, registrando la participación, el cumplimiento de actividades y la apropiación de contenidos. Finalmente, en el momento final, se valoran los aprendizajes alcanzados y los compromisos pedagógicos asumidos por los docentes, con el propósito de verificar el impacto de la propuesta y generar insumos para su mejora.

Tabla 16

Diseño de evaluación de la propuesta de intervención

No.	Objetivos	Instrumento de evaluación	de	Modo de evaluación
Taller 1	Reconocer y describir los componentes del plan de intervención (propósito, sesiones, metodología, recursos, roles y evaluación) y registrar al menos dos expectativas o acuerdos para su implementación.	PNI (Positivo–Negativo–Interesante) (Anexo A)		Individual: identificación de mínimo 1 aspecto positivo, 1 negativo y 1 interesante + 2 sugerencias concretas de mejora.
Taller 2	Comparar concepciones previas y actuales sobre discapacidad desde un enfoque educativo inclusivo, evidenciando al menos un cambio conceptual fundamentado.	Ficha metacognitiva de salida: “Antes pensaba... / Ahora pienso... / Me propongo...” (Anexo B)		Individual: análisis de transformación conceptual y registro de 1 compromiso personal verificable.
Taller 3	Identificar al menos tres barreras actitudinales presentes en la práctica pedagógica y proponer una estrategia inclusiva fundamentada en criterios DUA para cada caso.	Lista de cotejo + evidencia rápida (“Mi estrategia será efectiva porque...”) (Anexo C)		Mixto: lista de cotejo (cumple/no cumple/en proceso) sobre pertinencia de estrategias + justificación escrita breve.
Taller 4	Aplicar estrategias de comunicación inclusiva y manejo de aula en una situación simulada, demostrando conductas observables de interacción respetuosa y participación equitativa.	Rúbrica breve de desempeño (Anexo D) + Autoevaluación semáforo (Anexo E)		Observación estructurada mediante rúbrica (niveles de desempeño definidos) + autoevaluación argumentada.

Taller 5	Diseñar al menos tres ajustes razonables y apoyos educativos aplicables a su contexto de aula, vinculándolos explícitamente con una barrera identificada.	Ticket de salida 3-2-1 (Anexo F)	Individual: 3 apoyos viables, 2 barreras priorizadas, 1 acción concreta con curso y fecha definida.
Taller 6	Elaborar una microplanificación inclusiva que incorpore mínimo dos estrategias DUA, un ajuste razonable y un mecanismo de evaluación flexible.	Caso relámpago de transferencia (Anexo G)	Individual: resolución estructurada (barrera-estrategia DUA-ajuste/apoyo-evidencia de aprendizaje) + escala de confianza (0-10).
Taller 7	Evaluar el cambio actitudinal y formular al menos dos compromisos verificables para la implementación sostenida de prácticas inclusivas.	Escala breve de cambio actitudinal (Likert 1-5) + 2 preguntas abiertas (Anexo H)	Individual y confidencial: medición cuantitativa de cambio percibido + compromisos redactados con indicadores de seguimiento.

Para garantizar la objetividad y la organización del proceso evaluativo, se emplean instrumentos sencillos y pertinentes al contexto institucional, tales como lista de asistencia, registro de participación, fichas de reflexión, rúbrica básica de productos y un cuestionario breve de cierre. Estos instrumentos permiten evidenciar avances en sensibilización, comprensión conceptual y disposición para aplicar prácticas inclusivas en el aula, sin interferir con las dinámicas propias de la institución.

La propuesta se considerará satisfactoria en la medida en que se evidencie: asistencia regular a las sesiones, participación activa del profesorado, comprensión básica de los contenidos abordados, reducción de expresiones estereotipadas durante las dinámicas y elaboración de compromisos pedagógicos vinculados a la inclusión educativa. Estos criterios permiten orientar la mejora continua del proceso y garantizar que la propuesta contribuya efectivamente al fortalecimiento de actitudes inclusivas en la institución.

6 CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en el estudio.

El análisis de los fundamentos teóricos permitió situar el estudio dentro de una comprensión actual de la discapacidad y de la educación inclusiva, reconociendo que las actitudes docentes desempeñan un papel relevante en la forma en que se interpreta y se atiende la diversidad en el aula. Los aportes revisados coinciden en señalar que las percepciones del profesorado sobre la discapacidad influyen en sus expectativas, en las decisiones pedagógicas que adoptan y en las oportunidades de participación que se generan para los estudiantes. Desde esta perspectiva, la literatura especializada resalta la importancia de fortalecer la formación docente y los procesos de reflexión pedagógica como condiciones necesarias para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas.

Respecto al objetivo de diagnosticar las actitudes docentes frente a la discapacidad en la Unidad Educativa Fiscal del cantón Rioverde, los resultados evidenciaron que el profesorado presenta, en términos generales, actitudes moderadamente favorables hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad de grado 1. No obstante, el análisis por dimensiones permitió identificar ciertos niveles de ambivalencia, particularmente en la dimensión de relaciones sociales y personales, donde se reflejan reservas en situaciones de interacción y convivencia con personas con discapacidad. De igual manera, en la dimensión de vida normalizada se reconoce el derecho a la participación educativa, aunque persisten percepciones relacionadas con posibles limitaciones en la autonomía y el desempeño de estos estudiantes.

En cuanto al análisis de las actitudes según el tipo de discapacidad, los resultados mostraron mayores niveles de desfavorabilidad en relación con la discapacidad intelectual y sensorial, así como la presencia de algunos estereotipos asociados a la discapacidad física. Estos hallazgos evidencian la existencia de barreras actitudinales que pueden influir en las prácticas pedagógicas y en las oportunidades de participación de los estudiantes con discapacidad dentro del contexto educativo.

Con base en el análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico, fue posible identificar estrategias orientadas al fortalecimiento de las actitudes docentes frente a la

discapacidad. Entre las más relevantes se destacan los procesos de sensibilización sobre inclusión educativa, la actualización conceptual en torno a la discapacidad y los espacios de reflexión pedagógica sobre las propias creencias y prácticas docentes. Estas estrategias buscan contribuir a la superación de estereotipos y percepciones limitantes detectadas en algunas dimensiones del estudio, favoreciendo el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas en el contexto institucional analizado.

En relación con el objetivo general, se concluye que el análisis de las actitudes docentes frente a la discapacidad en la Unidad Educativa Fiscal “Ramón Estupiñán” del cantón Rioverde evidenció una tendencia moderadamente favorable hacia la inclusión educativa, aunque con ciertas reservas relacionadas principalmente con la interacción social y con las percepciones sobre algunos tipos de discapacidad. A partir de este diagnóstico se diseñó una propuesta de intervención dirigida al profesorado, orientada a fortalecer las actitudes inclusivas mediante procesos de sensibilización, actualización conceptual y reflexión pedagógica, con el propósito de favorecer prácticas educativas más inclusivas en el contexto institucional.

7 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1 Limitaciones

Una primera limitación se relaciona con la naturaleza del fenómeno analizado. Las actitudes hacia la discapacidad constituyen construcciones complejas que integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales; por ello, su medición mediante un cuestionario permite identificar tendencias generales, pero no siempre captar la profundidad de las creencias o experiencias que las configuran.

En segundo lugar, el estudio se centró en las actitudes declaradas por el profesorado, lo que permitió analizar percepciones y posicionamientos frente a la discapacidad; sin embargo, este enfoque no permite establecer con precisión cómo dichas actitudes se reflejan en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

Aunque el instrumento permitió identificar tendencias por dimensiones, no se incluyeron técnicas cualitativas complementarias que profundicen en las razones que explican ciertas actitudes o resistencias, por ejemplo, entrevistas o grupos focales.

Finalmente, los resultados corresponden a un contexto institucional y a un momento específico del proceso educativo. Las actitudes docentes pueden modificarse con el tiempo a partir de experiencias profesionales, procesos de formación o cambios en las dinámicas escolares.

7.2 Prospectiva

A nivel institucional, se considera pertinente promover espacios de acompañamiento pedagógico que permitan vincular la reflexión sobre las actitudes con la implementación de estrategias inclusivas en el aula, favoreciendo la construcción progresiva de una cultura escolar orientada a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En cuanto a futuras investigaciones, se recomienda ampliar el estudio a otras instituciones del cantón o de la provincia, con el propósito de comparar resultados y obtener una visión más amplia del comportamiento de las actitudes docentes frente a la discapacidad. También se sugiere incorporar un enfoque mixto, incluyendo técnicas cualitativas que permitan profundizar en los factores que influyen en las actitudes y en su relación con las prácticas en aula.

Otra línea de proyección se orienta al desarrollo de estudios que analicen la evolución de las actitudes docentes a lo largo del tiempo, especialmente después de la implementación de programas de formación o intervención institucional. Este tipo de investigaciones permitiría evaluar si los procesos formativos generan cambios sostenidos en las percepciones del profesorado y en la construcción de entornos educativos más inclusivos.

8 REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: Respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2019). *La educación inclusiva: de la teoría a la práctica*. Narcea.
- Arias González, V., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M. Á., Rubia Avi, M., & Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(2), 7-41.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2017). *Índice de inclusión*. Consorcio Educación Sin Barreras.
- Cardona, L., Díaz, M., & Pineda, G. (2021). Formación docente e inclusión educativa: revisiones críticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 95-116.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Políticas prioritarias para reducir las desigualdades que enfrentan las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Personas con discapacidad*. CEPAL.
- Dirección Distrital 12D02. (2024). *Informe de necesidades educativas 2023-2024*. Ministerio de Educación.
- Echeita, G. (2022). Actitudes hacia la inclusión: revisión de avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 18(1), 11-34.
- García, M. (2019). Modelos educativos y barreras para la inclusión educativa: un análisis crítico. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 18(2), 43-58.

- García, P. S. (2023). Actitudes del profesorado de secundaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en España. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 28(3), 39-51.
- Guachamin, B. R. T., Astudillo Erazo, M. E., Puya Paspuel, A. M., Yaguachi Sandoya, E. F., & Cuenca Silva, Z. A. (2023). Cómo la inclusión de estudiantes con discapacidades puede mejorar el aprendizaje para todos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6180-6198.
- Guadalupe, C., Vera, I., & Almeida, S. (2021). Creencias docentes y discapacidad: estudio en escuelas fiscales de la Costa ecuatoriana. *Educación y Futuro*, 59, 37-55.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- López Melero, M. (2020). Comunidades de aprendizaje inclusivo: fundamentos y experiencias. *Aula Abierta*, 49(3), 337-346.
- López, M. (2021). La inclusión educativa en la era digital: Tecnologías y metodologías activas para la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 24(2), 45-60.
- Medina, N. S. (2024). Análisis psicométrico de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) aplicada en adultos españoles. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 42-57.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Reglamento de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Normas de accesibilidad y ajustes razonables en instituciones educativas fiscales*. Ministerio de Educación.

- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Rodríguez-Abelarde, I. (2019). La educación inclusiva en Latinoamérica, El Caribe y el caso de Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 673-690.
- Ordoñez Mora, I. V. (2024). *Programa de mejoramiento de actitudes docentes hacia la inclusión de niños con discapacidad en la Escuela de Educación Básica “24 de Junio”, Machala* (Tesis de maestría, Universidad Técnica de Machala). <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/23902>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2020). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios de la Discapacidad*, 14(2/1),
- Palacios, K., Rojas, E., & Benítez, P. (2022). Estrategias de transformación actitudinal docente hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 181-204.
- Perales, F., & Sánchez, J. (2019). Actitudes docentes y educación inclusiva: análisis de constructos. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 143-160.
- Pérez, J. (2022). Enfoque biopsicosocial y su impacto en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista de Estudios sobre Discapacidad*, 20(1), 55-68.
- Rodríguez, P., & Martínez, O. (2020). Carga laboral y resistencia al cambio en procesos de inclusión. *Educación y Sociedad*, 41(151), 1-20.
- Romero, P., Gálvez, R., & Buendía, L. (2023). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en escuelas públicas. *Educación y Diversidad*, 28(2), 55-76.

- Simón Medina, N., Gómez Escobar, A., & Abellán López, M. Á. (2024). Análisis psicométrico de la Escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad en una muestra de estudiantes del MUFPS. *Siglo Cero*, 55(2), 43-66.
- Tello, J. (2022). Revisión de literatura sobre el uso de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad en docentes de Iberoamérica: Un análisis de estudios entre 2010-2021. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 32(1), 101-115.
- Vélez Pachón, V. (2016). *Representaciones sociales sobre la educación inclusiva: Un estudio en la Escuela Santa Julia del partido de Tigre* (Tesis de maestría). FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/9563>
- Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19.
- Verdugo Alonso, M. Á., Jenaro Río, C., & Arias Martínez, B. (1997). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad. En M. Á. Verdugo Alonso (Dir.), *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-144). Siglo XXI.

9 ANEXOS

ANEXO A. FICHA DE EVALUACIÓN PNI (TALLER 1)

Socialización del plan de intervención

Nombre (opcional): _____

Fecha: _____

Instrucciones: Marque y describa brevemente su experiencia en el taller.

P – Aspectos positivos del taller

N – Aspectos que pueden mejorar o dificultades observadas

I – Aspectos interesantes o aprendizajes relevantes

ANEXO B. FICHA METACOGNITIVA DE SALIDA (TALLER 2)

Comprensión de la discapacidad y actitudes docentes

Nombre (opcional): _____

Complete las siguientes frases:

- **Antes pensaba que...**

- **Ahora pienso que...**

- **Me propongo cambiar o fortalecer en mi práctica...**

ANEXO C. LISTA DE COTEJO PARA MICRODISEÑO INCLUSIVO (TALLER 3)

Estrategias pedagógicas con DUA

Marque con según corresponda:

Criterio	Sí	En proceso	No
Identifica claramente una barrera (acceso, participación o evaluación)			
Propone estrategia coherente con la barrera			
Incluye apoyo o ajuste razonable específico			
Ofrece opción de participación diversa			
Ofrece opción alternativa de evidencia			
Mantiene criterio de logro claro			
Estrategia viable en el contexto institucional			
Integra actitud inclusiva explícita			

Justificación breve:

Mi estrategia será efectiva porque...

ANEXO D. RÚBRICA BREVE DE DESEMPEÑO DOCENTE (TALLER 4)

Comunicación y manejo inclusivo de aula

Escala:

- 1= Incipiente
- 2= En desarrollo
- 3 = Logrado

Criterio	1	2	3
Usa lenguaje centrado en la persona			
Responde sin etiquetar ni sobreproteger			
Aplica estrategia concreta de manejo de aula			
Presenta solución viable y respetuosa			

ANEXO E. AUTOEVALUACIÓN SEMÁFORO (TALLER 4)

Marque según su nivel de seguridad para aplicar lo trabajado:

- Verde – Lo aplico con seguridad
- Amarillo – Necesito acompañamiento
- Rojo – Aún me cuesta implementarlo

Necesito apoyo en:

ANEXO F. TICKET DE SALIDA 3-2-1 (TALLER 5)

Ajustes razonables y apoyos educativos

3 ajustes o apoyos que considero más viables:

1. _____
2. _____
3. _____

2 barreras actitudinales o prácticas que debo vigilar:

1. _____
2. _____

1 acción concreta que aplicaré la próxima semana (curso y fecha):

ANEXO G. CASO RELÁMPAGO DE TRANSFERENCIA (TALLER 6)

Planificación inclusiva

Lea el siguiente escenario breve de aula (facilitador lo presenta).

Responda:

1. ¿Cuál es la barrera principal?
2. ¿Qué estrategia DUA concreta aplicaría?
3. ¿Qué ajuste o apoyo razonable implementaría?
4. ¿Qué evidencia alternativa permitiría demostrar el aprendizaje?

Escala de confianza docente (0–10): _____

ANEXO H. ESCALA BREVE DE CAMBIO ACTITUDINAL (TALLER 7)

Evaluación final del proceso

Marque del 1 al 5 según su nivel de acuerdo:

1 = Totalmente en desacuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

1. Me siento más preparado/a para atender estudiantes con discapacidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Reconozco mi rol en la eliminación de barreras actitudinales.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Utilizo lenguaje inclusivo en mi práctica docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Implemento ajustes razonables sin disminuir expectativas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Considero que la inclusión es responsabilidad compartida.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Diseño estrategias con múltiples formas de participación.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Diversifico las formas de evaluación.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Me siento comprometido/a con mantener prácticas inclusivas.

Preguntas abiertas:

- ¿Qué fue lo más útil del proceso formativo?