



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Título

Actitudes Docentes frente a los Estudiantes con Discapacidad y Diseño de una propuesta de intervención en el Colegio Fiscomisional “Carmelias” del cantón Atacames”

**Previo al grado académico de Magister en Educación, mención
Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad**

Línea de investigación:

Estrategias de intervención para la inclusión

Autora:

María del Carmen Aguilar Zambrano

Directora:

Mgt. Annabelle Medina Godoy

Esmeraldas, marzo 2026

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

f _____

Mgt. Annabelle Medina Godoy

DIRECTOR/A DE TFM

f _____

Mgt. María Bernabé Lillo

LECTOR/A 1

f _____

PhD. Cecilia Velasco

LECTOR/A 2

f _____

PhD. Cecilia Velasco Angulo

**DIRECTORA DE LA ESCUELA DE
DERECHO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

f _____

Abg. Mariana Verduga Álvarez

SECRETARIA GENERAL PUCESE

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, María del Carmen Aguilar Zambrano, portador de la cédula de ciudadanía No. 0801720046, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento 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, declaro que el contenido, las conclusiones y efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi responsabilidad legal y académica.

María del Carmen Aguilar Zambrano

0801720046

CERTIFICACIÓN

Yo, Annabelle Medina Godoy, en calidad de Directora del Trabajo Final de Máster, Certifico que: la estudiante. María del Carmen Aguilar Zambrano, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada *Evaluación de la Actitud Docente ante los Estudiantes con Discapacidad* en el Colegio fiscomisional “Carmelias” del cantón Atacames por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo con lo que establece el reglamento de la PUCESE.

DEDICATORIA

Dedico este logro a Dios, guía y fortaleza de mi vida, quien me ha sostenido y concedido la sabiduría necesaria para culminar esta etapa académica. A mi madre, por sus oraciones y constante preocupación por mi bienestar. A mis hijos Gabriela, Daniel y Shirley, y a mi yerno, por su sacrificio, apoyo incondicional y motivación permanente para seguir adelante.

A mi querida nieta Adara, cuya llegada coincidió con el inicio de esta maestría, convirtiéndose en una inspiración especial durante todo este proceso. A mis hermanos, especialmente a mi hermana Mercedes, por su acompañamiento y respaldo en momentos importantes de este proceso.

Finalmente, a mis docentes, en particular al Mgtr. Josué Villarreal Puga y a mi tutora de tesis, Mgtr. Annabelle Medina Godoy, por su orientación, empatía y apoyo en los momentos más desafiantes. Que continúen siendo ejemplo de excelencia profesional y calidad humana.

María Del Carmen

AGRADECIMIENTO

Expreso mi gratitud al Dios omnipotente, por concederme la vida, la sabiduría y la fortaleza necesarias para culminar esta etapa académica. A la Universidad, por brindarme la oportunidad de formación profesional y el apoyo otorgado durante mi proceso de estudio.

Mi especial reconocimiento al Mgt. Josué Villarruel, por su calidad humana, empatía y respaldo oportuno en momentos personales difíciles, lo cual me permitió continuar y alcanzar este logro. A mi tutora y a los docentes de la maestría, por su orientación académica y valiosas enseñanzas.

Finalmente, a mi familia y compañeros, por su acompañamiento y apoyo constante.

María Del Carmen

RESUMEN

La educación inclusiva promueve la participación plena de todos los estudiantes, lo que requiere actitudes favorables del profesorado hacia la discapacidad. El objetivo de este estudio fue diseñar una propuesta de intervención orientada a mejorar las actitudes de los docentes del Colegio fiscomisional ‘Carmelias’ hacia los estudiantes con discapacidad, garantizando su participación y aprendizaje significativo. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo. Se aplicó un cuestionario tipo Likert a 20 docentes para identificar sus actitudes en diferentes dimensiones relacionadas con la inclusión educativa. Los resultados evidencian que el profesorado presenta, en términos generales, actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, especialmente en la dimensión de vida normalizada, donde se reconoce ampliamente la igualdad de derechos y oportunidades. Asimismo, se observa una disposición favorable hacia la interacción social y el apoyo a programas de inclusión. No obstante, se identifican algunos rasgos paternalistas y percepciones de limitada preparación docente para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad intelectual y sensorial. A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta de intervención basada en sesiones formativas orientadas a fortalecer la sensibilización, la reflexión sobre barreras actitudinales y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, actitudes docentes, discapacidad, inclusión educativa, formación docente.

ABSTRACT

Inclusive education promotes the full participation of all students and requires positive teacher attitudes toward disability. The aim of this study was to design an intervention proposal aimed at improving the attitudes of teachers at 'Carmelias' High School toward students with disabilities, ensuring their participation and meaningful learning. The research followed a quantitative approach with a descriptive scope. A Likert-type questionnaire was applied to a sample of 20 teachers in order to identify their attitudes across different dimensions related to inclusive education. The results show that teachers generally display positive attitudes toward people with disabilities, particularly in the dimension of normalized life, where a strong recognition of equal rights and opportunities is evident. Likewise, a favorable disposition toward social interaction and support for inclusion programs was observed. However, some paternalistic attitudes and perceptions of limited teacher preparation to adequately address students with intellectual and sensory disabilities were also identified. Based on these findings, an intervention proposal consisting of training sessions was designed to strengthen awareness, reflection on attitudinal barriers, and the development of inclusive pedagogical practices.

Keywords: inclusive education, teacher attitudes, disability, educational inclusion, teacher training.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xii
1. INTRODUCCIÓN	14
1.1. Presentación del tema	14
1.2. Planteamiento y formulación del problema	15
1.3. Justificación de la propuesta	17
1.4. Objetivos	19
1.4.1. Objetivo general.....	19
1.4.2 Objetivos específicos	19
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Bases teórico-científicas	20
2.1.1 Educación Inclusiva.....	20
2.1.1.1 Concepto y evolución de la educación inclusiva	20
2.1.1.3. El rol del docente y prácticas pedagógicas inclusivas	22
2.1.1.4 Barreras para la inclusión educativa	22
2.1.1.5. Marco Normativo de la inclusión educativa en el Ecuador	24

2.1.2.1. Concepto de discapacidad.....	25
2.1.2.2. Modelo social de la discapacidad.....	27
2.1.2.3. Tipos de discapacidad	28
2.1.3. Actitud docente.....	29
2.1.3.1. Concepto de actitud docente	29
2.1.3.3. Impacto de las actitudes docentes en el aprendizaje	32
2.1.3.4. Factores que influyen en la actitud docente	33
2.1.3.5. Dimensiones de las actitudes docentes hacia la discapacidad ...	35
2.1.3.6. Dimensiones de análisis de las actitudes docentes.....	35
2.2. Antecedentes	37
3. MARCO METODOLÓGICO.....	40
3.1. Contexto de la investigación	40
3.2. Metodología de la investigación.....	41
3.3. Población y muestra	42
3.4. Objetivos del estudio de diagnostico.....	42
3.4.1. Objetivo general.....	42
3.5. Variables de estudio	43
3.6. Técnicas e instrumentos	43
3.7. Procedimiento para la recolección y análisis de datos	44
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	46

4.1 Análisis de datos.....	46
4.2. Discusión.....	57
5. PROPUESTA METODOLOGICA.....	60
5.1 Diseño de la propuesta.....	60
5.2 Objetivos de la propuesta.....	61
5.2.1 Objetivo General.....	61
5.2.2 Objetivos Específicos	61
5.1.3. Temporalización	61
5.1.4. Planificación de la propuesta de intervención	62
5.1.5. Diseño de la evaluación de la propuesta.....	70
6. CONCLUSIONES	71
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	73
7.1 Limitaciones	73
7.2 Prospectiva	74
8. REFERENCIAS.....	76
9. ANEXO.....	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Análisis de Datos Demográficos.....	47
Tabla 2 Dimensión Relación social y personal.....	50
Tabla 3 Vida Normalizada	51
Tabla 4 Dimensión "Programas de Intervención".....	53
Tabla 5 Dimensión "Discapacidad Física".....	54
Tabla 6: Discapacidad intelectual	55
Tabla 7 Dimensión "Discapacidad Sensorial”	57
Tabla 8 Cronograma de ejecución de la propuesta	62
Tabla 9 Sesión 1: Sensibilización sobre diversidad e inclusión educativa	63
Tabla 10 Reflexión creencias y barreras actitudinales frente a la diversidad ...	64
Tabla 11 Comprensión de los modelos de discapacidad y del marco normativo	66
Tabla 12 Comprendiendo las experiencias de estudiantes y familias.....	67
Tabla 13 Respondiendo a la diversidad en el aula	68
Tabla 14 Construyendo una cultura escolar inclusiva	69
Tabla 15 Evaluación de la propuesta según los objetivos específicos.....	70

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), la educación inclusiva constituye un principio fundamental para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, sin distinción de características personales, culturales o de discapacidad. En coherencia con este enfoque, los sistemas educativos deben asegurar oportunidades equitativas de aprendizaje que permitan identificar y eliminar las barreras que limitan la participación plena del alumnado.

Este marco resulta especialmente relevante en la actualidad; la inclusión se ha consolidado como un eje central para el desarrollo de sistemas educativos más justos, democráticos y de calidad. En este contexto, la actitud de los docentes se convierte en uno de los factores más determinantes para el éxito o fracaso de los procesos inclusivos; influye directamente en las decisiones pedagógicas, en la planificación didáctica y en la forma en que interactúan con los estudiantes (Ainscow, 2020).

Diversas investigaciones coinciden en que las actitudes docentes hacia la discapacidad se estructuran en dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, las cuales influyen de manera significativa en la forma en que el profesorado concibe y practica la inclusión educativa. Estas actitudes determinan tanto las creencias sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad como la disposición real del docente para implementar estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades. En este sentido, las actitudes favorables se relacionan con prácticas educativas más flexibles, colaborativas y orientadas a la diversidad, mientras que las actitudes negativas suelen vincularse con inseguridad profesional, resistencia a los ajustes razonables y dificultades para adaptar los procesos de enseñanza y evaluación (Tello, 2022; Booth & Ainscow, 2011).

En el Ecuador, la normativa educativa promueve la inclusión como eje transversal de la calidad educativa. El Ministerio de Educación del Ecuador (2012) establece que las instituciones deben garantizar ajustes razonables, accesibilidad y prácticas pedagógicas diversificadas para el estudiantado con discapacidad. A pesar de este marco normativo

sólido, persiste una distancia entre la política y la práctica, lo que otorga especial vigencia al estudio de las actitudes docentes, ya que permite comprender por qué, en muchos casos, la inclusión no se concreta plenamente en el aula. Múltiples estudios nacionales advierten que la formación docente, el acompañamiento institucional y el compromiso profesional son elementos fundamentales para una implementación efectiva.

Partiendo de este escenario, la presente investigación tiene como objetivo evaluar la actitud docente ante los estudiantes con discapacidad en el Colegio Fiscomisional “Carmelias” ubicado en Atacames, provincia de Esmeraldas. El análisis de estas actitudes no solo permite identificar fortalezas y desafíos institucionales, sino que también aporta información valiosa para orientar procesos de mejora en la comunidad educativa. Asimismo, los resultados pueden contribuir al diseño de estrategias de capacitación, apoyo pedagógico y fortalecimiento institucional, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y las políticas nacionales de inclusión educativa. De esta manera, el estudio adquiere utilidad práctica y social; puede incidir en la construcción de una cultura inclusiva más sólida y sostenible dentro del establecimiento.

El presente trabajo se organiza de forma clara y secuencial para facilitar su comprensión. La Introducción aborda el tema central, el problema, la justificación y los objetivos. Luego, el Marco Teórico desarrolla las bases conceptuales y los antecedentes que sustentan el estudio. A continuación, el Marco Metodológico del estudio diagnóstico describe el contexto, la metodología, la población y muestra, los objetivos, las variables, así como las técnicas, instrumentos y procedimientos utilizados. Posteriormente, se presentan el análisis e interpretación de resultados y su discusión. Más adelante, la Propuesta Metodológica expone su diseño, objetivos, temporalización, planificación y evaluación. Finalmente, se incluyen las conclusiones, las limitaciones del estudio y la prospectiva, garantizando una visión integral del proceso investigativo.

1.2. Planteamiento y formulación del problema

La discapacidad continúa asociándose a situaciones de desigualdad, especialmente en el ámbito educativo. Diversas investigaciones señalan que estas no se originan únicamente en la condición de discapacidad, sino en barreras actitudinales, institucionales y pedagógicas que los sistemas educativos aún no superan plenamente. En

consecuencia, muchos estudiantes con discapacidad enfrentan discriminación, bajas expectativas, prácticas de exclusión y limitaciones en el acceso a una educación de calidad.

La UNESCO (2017) sostiene que los sistemas educativos inclusivos deben identificar y eliminar barreras físicas, comunicacionales, pedagógicas y, de manera especial, actitudinales, para garantizar la participación plena del estudiantado. En esta línea, la literatura educativa reciente destaca que las actitudes del profesorado constituyen uno de los factores más determinantes para asegurar procesos inclusivos sostenibles y efectivos (Ainscow, 2020).

Diversos estudios desarrollados en América Latina, Europa y Canadá demuestran que, a pesar de que el discurso institucional y profesional suele ser favorable a la inclusión, las prácticas docentes no siempre se alinean con dicho discurso, principalmente debido a inseguridades, falta de formación, percepciones erróneas sobre la discapacidad o ausencia de apoyo institucional Sánchez (2009). Estas actitudes negativas pueden generar exclusión no intencional, afectar las expectativas hacia el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y dificultar la implementación de ajustes razonables (Booth & Ainscow, 2011).

En Ecuador, aunque la normativa educativa establece lineamientos claros y obligatorios para garantizar la atención a estudiantes con discapacidad, la efectividad de estos lineamientos está condicionada por la preparación y la disposición de los docentes, así como por el respaldo institucional. En centros educativos rurales como el Colegio Fiscomisional “Carmelias” antes mencionado, estas limitaciones suelen acentuarse debido a la insuficiencia de recursos especializados, la carga laboral y la reducida oferta de capacitación continua.

En el Colegio Fiscomisional “Carmelias”, ubicado en Atacames de la provincia de Esmeraldas, se han identificado dificultades específicas vinculadas con las actitudes docentes hacia los estudiantes con discapacidad. Informes institucionales y diálogos con docentes sobre la práctica educativa evidencian la persistencia de enfoques tradicionales, un conocimiento limitado de la normativa inclusiva y dificultades para aplicar ajustes razonables. A ello se suma la escasa formación especializada en educación inclusiva y la

limitada disponibilidad de recursos pedagógicos, factores que podrían estar condicionando la predisposición del profesorado y la calidad de la atención brindada a este grupo estudiantil.

De no abordarse esta problemática en la institución, podrían mantenerse barreras actitudinales y pedagógicas que limiten la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, aumentando el riesgo de exclusión y rezago escolar. Asimismo, el profesorado podría continuar enfrentando la diversidad con inseguridad y escasas herramientas pedagógicas, lo que dificultaría la aplicación de prácticas inclusivas. A nivel institucional, esta situación impediría la consolidación de una cultura educativa coherente con los principios y lineamientos de la inclusión establecidos en la normativa vigente.

Estas condiciones hacen necesario analizar de forma rigurosa cómo perciben los docentes la inclusión y cuáles son sus actitudes reales frente a la atención de estudiantes con discapacidad en este contexto educativo. Comprender estas actitudes permitirá identificar posibles barreras actitudinales que inciden en la participación, el bienestar y el aprendizaje del estudiantado, constituyéndose en un insumo clave para el fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva en el Colegio Fiscomisional “Carmelias”.

En coherencia con lo expuesto, se plantea la pregunta que formula el problema: ¿Cuál es la actitud de los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” ubicado en Atacames, frente a los estudiantes con discapacidad?

1.3. Justificación de la propuesta

Esta investigación surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la Educación Inclusiva. La atención pedagógica de los estudiantes con discapacidad constituye un desafío prioritario en el ámbito educativo. Para avanzar hacia una educación inclusiva, no basta con la existencia de normativas o lineamientos institucionales; es imprescindible comprender y fortalecer las actitudes del profesorado, ya que estas influyen directamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas.

En este sentido, Tello (2022) señala que las actitudes docentes condicionan la forma en que se planifican, desarrollan y ajustan las estrategias educativas dirigidas a

estudiantes con discapacidad, lo que evidencia la necesidad de analizar este componente en contextos educativos concretos. Por ello, evaluar la actitud de los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” resulta fundamental para identificar las barreras y oportunidades que inciden en el fortalecimiento de los procesos inclusivos.

Las actitudes favorables se traducen en prácticas pedagógicas flexibles, disposición al cambio y apertura al trabajo colaborativo; por el contrario, actitudes negativas o ambiguas pueden generar prácticas excluyentes, aun cuando exista buena voluntad o compromiso institucional (Sharma & Sokal, 2015). Esta distancia entre el discurso y la práctica es especialmente evidente en contextos donde los recursos y la formación especialista son limitados, como ocurre en muchas instituciones educativas del Ecuador, tal como lo manifiestan Solís y Arroyo (2022), quienes identifican que la insuficiente capacitación docente y el limitado acompañamiento institucional dificultan la consolidación de prácticas inclusivas sostenidas.

La presente investigación se justifica, además, porque permitirá generar información relevante y contextualizada que servirá de base para diseñar programas de capacitación, acompañamiento y mejora institucional, a través de estrategias formativas, reflexivas y participativas. Estas acciones promoverán actitudes positivas sustentadas en el respeto, la empatía, la responsabilidad profesional y el reconocimiento de las diferencias individuales, así como una mayor conciencia del rol docente en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

Por ende, el estudio posee una relevancia práctica y sostenible, ya que no solo atiende una problemática específica del Colegio Fiscomisional “Carmelias”, sino que también sus resultados pueden ser replicados y adaptados a otros contextos educativos con características similares, contribuyendo al fortalecimiento de una cultura inclusiva, alineada con los principios internacionales planteados por la UNESCO en el año 2017 y con las políticas educativas nacionales.

Además, esta investigación no solo responde a una necesidad académica, sino a un compromiso ético y social: promover una educación más justa, equitativa y accesible, en concordancia con los principios de justicia social y derechos humanos, donde las actitudes docentes se conviertan en un factor impulsor del aprendizaje y en su integración social,

autoestima y permanencia en el sistema educativo. De esta manera, la investigación busca aportar a la reducción de brechas educativas y a la construcción de entornos escolares más humanos y respetuosos de la diversidad

Los beneficiarios directos de esta investigación son los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias”, quienes dispondrán de un diagnóstico claro sobre sus actitudes hacia la discapacidad, lo que permitirá orientar procesos de formación, reflexión profesional y mejora de sus prácticas pedagógicas. Los estudiantes con discapacidad también se constituyen como beneficiarios directos, dado que el fortalecimiento de las actitudes docentes puede traducirse en mayores oportunidades de participación, aprendizaje y acceso a ajustes razonables. De manera indirecta, la institución educativa, las familias y la comunidad se benefician del estudio, ya que la información obtenida podrá apoyar la toma de decisiones, favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva y promover entornos escolares más sensibles y comprometidos con la diversidad.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención orientada a mejorar las actitudes de los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” hacia los estudiantes con discapacidad favoreciendo su participación y aprendizaje significativo.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar los aportes teóricos presentes en la literatura científica relacionados con las actitudes docentes frente a la discapacidad.
2. Determinar las actitudes que manifiestan actualmente los docentes hacia los estudiantes con discapacidad.
3. Proponer estrategias de intervención orientadas a transformar las actitudes del profesorado y promover prácticas inclusivas dentro del aula.

2. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico constituye el sustento científico de la investigación, articulando los conceptos fundamentales que permiten comprender la inclusión educativa como un derecho humano universal. Para ello, se analizan las bases teórico-científicas de la educación inclusiva y su evolución desde modelos segregadores hacia enfoques de equidad y participación plena. Asimismo, se examina la discapacidad desde el modelo social, identificando cómo las barreras del entorno y las actitudes del profesorado influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de entornos escolares accesibles y democráticos

2.1. Bases teórico-científicas

En esta sección se presentan los fundamentos teórico-científicos que sustentan la investigación, abordando conceptos clave como la educación inclusiva, la discapacidad y las actitudes docentes hacia la discapacidad, así como sus principales dimensiones e implicaciones en la práctica educativa

2.1.1 Educación Inclusiva

La educación inclusiva constituye un enfoque educativo orientado a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como una característica inherente a los contextos educativos.

2.1.1.1 Concepto y evolución de la educación inclusiva

La educación inclusiva ha experimentado una evolución progresiva desde enfoques centrados en la exclusión hacia modelos orientados a la equidad y la participación de todos los estudiantes. En sus inicios, los sistemas educativos se caracterizaban por prácticas segregadoras, en las que los estudiantes con discapacidad eran atendidos en instituciones especiales, bajo la premisa de que no podían integrarse a la educación regular (Ainscow, 2020; UNESCO, 2017).

Con el tiempo, estas concepciones dieron paso a modelos de integración, que permitieron el acceso de estos estudiantes a escuelas regulares, aunque sin realizar

cambios significativos en las prácticas pedagógicas. En este enfoque, la responsabilidad de adaptación recaía principalmente en el estudiante, lo que limitaba su participación plena en el proceso educativo (Booth & Ainscow, 2011).

Posteriormente, surge el enfoque de educación inclusiva, que propone una transformación más profunda del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se reconoce que la diversidad es una característica inherente al alumnado y que es la institución educativa la que debe adaptarse para responder a las necesidades de todos. Este cambio ha sido impulsado por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (2006) y la UNESCO (2017), que promueven el derecho a una educación sin discriminación.

En este sentido, la evolución de la educación inclusiva no solo implica cambios en el acceso, sino también en la forma de enseñar, evaluar y concebir el aprendizaje. Como señalan Echeita (2017) y Duk y Murillo (2020), este enfoque exige el desarrollo de prácticas pedagógicas flexibles que eliminen barreras y garanticen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

2.1.1.2 Principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva

La educación inclusiva se sustenta en los principios de igualdad, no discriminación y justicia social, reconociendo la educación como un derecho humano universal, fundamental para el desarrollo de otras capacidades humanas (Duk & Murillo, 2020). El derecho a la educación implica necesariamente el derecho a una educación inclusiva y equitativa, lo cual implica la atención a la diversidad y la eliminación de barreras estructurales que limitan el acceso y la participación educativa.

La inclusión educativa está íntimamente vinculada a los derechos humanos porque garantiza el acceso a la educación sin discriminación de ningún tipo. Este principio está respaldado por instrumentos internacionales, en especial la Declaración Universal de los Derechos Humanos que reconoce el derecho a la educación para todas las personas y acuerdos internacionales que han interpretado sobre este derecho que implica inclusión, equidad y eliminación de barreras educativas.

2.1.1.3. El rol del docente y prácticas pedagógicas inclusivas

El docente desempeña un papel fundamental en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas dentro del aula. Sus actitudes, creencias y conocimientos influyen directamente en la manera en que interpreta la diversidad y en cómo interactúa con los estudiantes, lo que repercute en sus oportunidades de participación y aprendizaje (Sharma & Sokal, 2015). En este sentido, la actitud del profesorado constituye un factor determinante para el desarrollo efectivo de la educación inclusiva (Ainscow, 2020).

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no se limita únicamente a la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, sino que implica la implementación de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad del alumnado. Booth y Ainscow (2011) señalan que estas prácticas se sustentan en tres dimensiones interrelacionadas: la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas, las cuales orientan la construcción de entornos educativos que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En el ámbito del aula, las prácticas pedagógicas inclusivas comprenden estrategias orientadas a garantizar el acceso y la participación de todo el alumnado, tales como el uso de metodologías activas, la diversificación de actividades, el aprendizaje colaborativo y la adaptación de recursos didácticos. No obstante, la implementación de estas estrategias depende en gran medida de la formación docente y de su disposición para atender la diversidad presente en el contexto educativo (Echeita, 2017).

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una propuesta pedagógica que favorece la planificación de experiencias de aprendizaje accesibles desde el inicio del proceso educativo. Según Echeita (2017) y Booth y Ainscow (2011), este enfoque promueve la utilización de múltiples formas de representación de la información, diversas alternativas para la acción y la expresión, así como estrategias que fomenten la motivación y la participación de todos los estudiantes.

2.1.1.4 Barreras para la inclusión educativa

A pesar de los avances en materia de educación inclusiva, aún persisten múltiples barreras que dificultan la participación y el aprendizaje efectivo de los estudiantes con

discapacidad. Estas barreras no solo son de tipo estructural, sino también pedagógicas y actitudinales, influyendo directamente en la práctica docente y en la calidad educativa, entre estas destacan:

Miedo o inseguridad frente a la discapacidad: Este factor se relaciona con la falta de experiencias previas y con el desconocimiento sobre cómo atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad. En este sentido, Sánchez (2009) advierte que las barreras actitudinales no suelen nacer de un rechazo intencional sino del temor a lo desconocido y de la percepción de la incompetencia profesional. Las barreras se manifiestan en sentimientos de ansiedad, temor a cometer errores o a no responder de manera adecuada a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad. Dichas emociones pueden generar resistencia hacia la inclusión y limitar la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

Al no contar con las herramientas metodológicas necesarias, el docente experimenta sentimientos de ansiedad y miedo a cometer errores, lo cual termina paralizando su práctica y generando resistencia para responder a las necesidades educativas del alumnado dentro de un entorno inclusivo (Sánchez, 2009)

Falta de formación en estrategias inclusivas: La insuficiente formación docente en educación inclusiva constituye una de las barreras más relevantes. Muchos docentes manifiestan no contar con conocimientos teóricos ni herramientas metodológicas para atender a la diversidad, realizar adaptaciones curriculares o aplicar estrategias inclusivas. Esta carencia formativa genera inseguridad profesional y dificulta la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad. (Sánchez, 2009)

Creencias limitantes sobre las capacidades de los estudiantes: Las creencias limitantes hacen referencia a ideas erróneas o estereotipadas que subestiman las capacidades de aprendizaje de las personas con discapacidad. De acuerdo con Tello (2022), estas creencias pueden llevar a expectativas bajas, prácticas pedagógicas poco desafiantes y a la exclusión indirecta del estudiante dentro del aula. Cuando el docente percibe la discapacidad como una limitación insuperable, se debilita el compromiso con la inclusión educativa y se perpetúan barreras actitudinales que frenan el desarrollo integral del alumno (Tello, 2022).

Percepción de sobrecarga laboral: La percepción de sobrecarga laboral se presenta cuando los docentes consideran que la inclusión implica un aumento excesivo de trabajo, como la preparación de materiales diferenciados, adaptaciones curriculares o atención individualizada. Según explican Arnaiz-Sánchez et al. (2022), esta percepción agravada en contextos con aulas numerosas y escasos apoyos institucionales puede generar rechazo hacia la inclusión y disminuir significativamente la disposición del docente para asumir prácticas pedagógicas diversificadas.

En el contexto ecuatoriano, la falta de capacitación continua y el insuficiente acompañamiento institucional aumentan estas barreras, generando frustración e inseguridad, especialmente en comunidades rurales o con limitaciones de recursos (Arnaiz-Sánchez et al., 2022).

2.1.1.5. Marco Normativo de la inclusión educativa en el Ecuador

En el contexto ecuatoriano, la educación inclusiva se encuentra respaldada por diversos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales. La Constitución de la República del Ecuador establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y una garantía de igualdad e inclusión social (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008, art. 26). Asimismo, el artículo 27 señala que la educación debe ser incluyente, diversa y orientada al desarrollo integral del ser humano.

En concordancia con estos principios, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) regula el sistema educativo ecuatoriano bajo principios de equidad, inclusión y calidad educativa, promoviendo el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes en el sistema educativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y sin discriminación (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

En este marco, el Ministerio de Educación del Ecuador ha establecido lineamientos para garantizar la inclusión educativa, entre los cuales se encuentran los ajustes razonables, la flexibilización curricular, el apoyo especializado, las adecuaciones de acceso, el trabajo colaborativo y la formación continua del profesorado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). No obstante, diversos estudios advierten que la

implementación efectiva de estas disposiciones depende en gran medida de la actitud, preparación y compromiso del profesorado frente a la diversidad.

El cumplimiento de estos lineamientos representa todavía un reto para muchas instituciones educativas, debido a factores como la limitada formación específica en educación inclusiva, la escasez de recursos didácticos, la ausencia de equipos interdisciplinarios permanentes y las restricciones en la infraestructura accesible. En este sentido, resulta pertinente analizar la actitud docente como un elemento clave para comprender el estado real de la inclusión educativa en el centro educativo objeto de estudio.

En este contexto, resulta imprescindible comprender la discapacidad como eje articulador de las prácticas inclusivas, ya que su concepción determina la forma en que se diseñan las respuestas educativas

2.1.2. Discapacidad en el contexto educativo

La discapacidad ha sido comprendida desde diferentes enfoques a lo largo del tiempo, evolucionando desde perspectivas médicas hacia modelos sociales que enfatizan la interacción entre las personas y el entorno.

2.1.2.1. Concepto de discapacidad

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden ver obstaculizada su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Complementando esta visión, en la literatura académica contemporánea, la discapacidad no se entiende como un atributo inherente o exclusivo del individuo, sino como un concepto multidimensional.

En este sentido, comprender la discapacidad desde esta perspectiva implica reconocer que las limitaciones no dependen exclusivamente de la condición individual, sino de las barreras presentes en el entorno. Esto supone un cambio fundamental en la forma de abordar la educación, ya que desplaza la responsabilidad desde el estudiante

hacia el sistema educativo, el cual debe generar condiciones accesibles, eliminar obstáculos y promover la participación activa de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades.

Según Altman (2014), incluye “impedimentos, limitaciones funcionales y restricciones de participación que surgen cuando las características de una persona interactúan con barreras del entorno” (p. 18). Esta perspectiva subraya que es el entorno físico, social y actitudinal el que, al no estar diseñado para la diversidad, genera o agrava la condición de discapacidad.

De acuerdo con Silva et al. (2020), la discapacidad ha sido interpretada a lo largo de la historia bajo distintos paradigmas, transitando desde un enfoque médico y de rehabilitación hacia un modelo social y de derechos humanos. En épocas antiguas predominaban visiones asistencialistas o de exclusión. Durante la Edad Moderna, el abordaje hacia la discapacidad comenzó a institucionalizarse con la apertura de las primeras escuelas y centros de cuidado; sin embargo, estos espacios reflejaban un enfoque estrictamente médico y asistencial, manteniendo a las personas separadas del resto de la sociedad y limitando sus oportunidades de desarrollo y participación ciudadana (Hernández, 2025).

Fue en el siglo XX cuando las personas con esta condición comenzaron a organizarse, dando lugar a los movimientos de vida independiente que impulsaron nuevos paradigmas. Como explican Silva et al. (2020), la evolución histórica del concepto de discapacidad ha transitado desde modelos médicos y de rehabilitación (centrados en "curar" o "corregir" el déficit) hacia un modelo social y de derechos humanos, enfocado enteramente en la inclusión, el respeto a la dignidad y la eliminación de barreras sistémicas.

Bajo este nuevo paradigma de derechos, la atención educativa adquiere un rol fundamental. Esta no debe entenderse como una simple escolarización, sino como un esfuerzo institucional permanente para crear condiciones equitativas que estimulen el desarrollo integral y el máximo potencial de cada estudiante. Para concretar esta visión, López (2011) señala que la verdadera atención a la diversidad se basa en “la necesidad de adaptar la respuesta educativa a las peculiaridades que los estudiantes presentan en su

proceso de aprendizaje” (p. 42), trasladando la responsabilidad de la adaptación desde el alumno hacia el sistema escolar.

Por consiguiente, en el ámbito escolar, la atención educativa a estudiantes con discapacidad exige un proceso riguroso de identificación de barreras, la implementación de estrategias diversificadas y la creación de entornos accesibles. La inclusión requiere de acciones pedagógicas planificadas y de un compromiso ético que garantice la provisión de apoyos especializados y el ejercicio de prácticas de enseñanza verdaderamente flexibles.

2.1.2.2. Modelo social de la discapacidad

El enfoque inclusivo parte del modelo social de la discapacidad, que traslada la causa de la exclusión del individuo hacia las barreras sociales y educativas que impiden la participación plena. Estas barreras pueden ser físicas, curriculares o actitudinales, y su eliminación es central para la inclusión real.

Desde la perspectiva pedagógica, la educación inclusiva trasciende la simple integración física del alumnado en el aula, exigiendo una reestructuración profunda de las prácticas de enseñanza. En primer lugar, demanda la implementación de currículos flexibles y dinámicos que, lejos de ser rígidos y estandarizados, se adapten a los ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Esto implica transitar hacia modelos de planificación como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual permite diversificar los materiales, las dinámicas y las formas de evaluación desde el inicio, evitando las adaptaciones de última hora (Echeita, 2017)

Esta perspectiva requiere la aplicación de estrategias didácticas que consideren la diversidad no como un problema a resolver, sino como un recurso enriquecedor para el grupo. Esto se logra fomentando el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares y la participación activa de todo el alumnado. Finalmente, para que estos cambios curriculares y metodológicos sean viables, es imperativa una formación docente continua y especializada. Dotar al profesorado de herramientas en metodologías inclusivas es una forma transformar la inseguridad en competencia profesional, permitiéndoles dismantelar las barreras pedagógicas y actitudinales en su práctica diaria (Echeita, 2017).

En este sentido, la inclusión educación va más allá de la simple presencia del estudiante con discapacidad ya que considera su participación real en el aula, el reconocimiento de sus habilidades y el acceso a apoyos adecuados, por lo tanto, se redefine en función de la equidad y la capacidad institucional para atender las diferencias.

2.1.2.3. Tipos de discapacidad

De acuerdo con la normativa más reciente del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2024) las personas pueden presentar distintos tipos de discapacidad. Estas categorías sirven para reconocer las limitaciones que afectan a la participación social y a la autonomía de las personas cuando interactúan con barreras del entorno:

Discapacidad auditiva: Cuando se tiene dificultad permanente para percibir sonidos del ambiente, ya sea porque ha perdido parte o la totalidad de su capacidad auditiva en uno o más oídos, influyendo en la comunicación e interacción cotidiana.

Discapacidad visual: Cuando se tiene limitaciones permanentes en la visión, lo cual afecta la independencia y participación en actividades diarias sin adaptaciones o ayudas necesarias.

Discapacidad de lenguaje: Cuando existen dificultades irrevocables en la expresión verbal y el uso del lenguaje, lo que dificulta la comunicación fluida con otras personas; no obstante, esta condición no se encuentra necesariamente asociada a limitaciones intelectuales.

Discapacidad física: Se refiere a limitaciones profundas y permanentes en el movimiento, coordinación o función de alguna parte del cuerpo, que afectan acciones como caminar, subir escaleras o manipular objetos, y que requieren ajustes o apoyos para facilitar la participación en la vida diaria.

Discapacidad intelectual: Cuando una persona presenta una reducción significativa en sus capacidades cognitivas y en habilidades para adaptarse a situaciones cotidianas, lo cual repercute en su aprendizaje y autonomía.

Discapacidad psicosocial: Esta categoría abarca a personas que tienen trastornos o alteraciones en su comportamiento o funciones mentales, como cambios de ánimo o percepción de la realidad, lo cual dificulta su adaptación social y participación clara y constante.

Discapacidad múltiple: Se refiere a la presencia simultánea de dos o más tipos de discapacidad en una misma persona, lo que puede implicar desafíos más complejos para su movilidad, comunicación y participación social.

En este marco, la actitud del profesorado emerge como un elemento importante para materializar los principios de la educación inclusiva en la práctica educativa.

A pesar de los avances conceptuales en la comprensión de la discapacidad, en la práctica educativa persisten diversas barreras que limitan la inclusión efectiva de los estudiantes. Entre ellas se encuentran las actitudes del profesorado, la falta de formación específica y la permanencia de enfoques tradicionales que priorizan la homogeneidad en el aula. Como señalan Avramidis y Norwich (2002) y Echeita (2017), estas condiciones evidencian una distancia entre los principios de la educación inclusiva y su aplicación real, lo que pone de manifiesto la necesidad de transformar no solo las estructuras educativas, sino también las concepciones y prácticas docentes.

2.1.3. Actitud docente

Las actitudes docentes hacia la discapacidad constituyen un factor determinante en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, ya que influyen directamente en la forma en que los profesores perciben, interactúan y responden a la diversidad presente en el aula.

2.1.3.1. Concepto de actitud docente

En el ámbito educativo, la actitud docente se entiende como la disposición psicológica relativamente estable que influye en la manera en que el profesorado percibe, evalúa y actúa frente a diferentes situaciones del proceso educativo, incluyendo las características y necesidades del alumnado. Desde la psicología social, las actitudes se definen como una tendencia psicológica que se expresa a través de la evaluación favorable

o desfavorable de un objeto, persona o situación (Eagly & Chaiken, 1993). Esta disposición influye en las decisiones, comportamientos y prácticas que el docente desarrolla dentro del aula.

En el contexto educativo, las actitudes docentes adquieren una relevancia particular, ya que influyen tanto en la percepción del profesorado sobre los estudiantes como en las decisiones pedagógicas que adopta en el aula. Estas actitudes se manifiestan en las creencias, emociones y acciones del docente, condicionando la organización del proceso de enseñanza, las expectativas de aprendizaje y las oportunidades de participación del alumnado.

A pesar del reconocimiento de la importancia de las actitudes docentes en los procesos de inclusión, diversos estudios evidencian que estas no siempre son favorables en la práctica. Esta situación se relaciona con factores como la falta de formación específica en educación inclusiva, el desconocimiento sobre cómo atender la diversidad y la persistencia de creencias tradicionales sobre la discapacidad. Como señalan Avramidis y Norwich (2002), las actitudes del profesorado pueden variar en función de su experiencia, preparación y contexto educativo, lo que influye directamente en su disposición para implementar prácticas inclusivas. En consecuencia, cuando estas condiciones no son adecuadas, es más probable que se mantengan posturas que dificulten la atención a la diversidad en el aula.

Asimismo, se evidencia una contradicción frecuente entre el discurso inclusivo y la práctica docente. Aunque muchos profesores manifiestan estar de acuerdo con los principios de la educación inclusiva, en el aula continúan aplicando estrategias tradicionales que no responden a la diversidad del alumnado. Como indica Tello (2022), esta discrepancia refleja que las actitudes positivas a nivel declarativo no siempre se traducen en prácticas pedagógicas inclusivas, lo que limita la efectividad de los procesos de inclusión educativa.

Por esta razón, comprender la actitud docente resulta fundamental para analizar los procesos educativos relacionados con la inclusión, ya que las creencias, emociones y predisposiciones del profesorado influyen directamente en la manera en que se atiende la diversidad presente en el aula.

2.1.3.2. Actitud docente hacia la discapacidad

La actitud docente hacia la discapacidad se refiere al conjunto de creencias, percepciones, emociones y predisposiciones conductuales que influyen en la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes con discapacidad y en su disposición para implementar prácticas educativas inclusivas. Estas actitudes se construyen a partir de experiencias personales, formación profesional, valores sociales y condiciones del contexto educativo (Sharma & Sokal, 2015).

En el marco de la educación inclusiva, la actitud del profesorado adquiere un papel determinante, ya que influye en las expectativas de aprendizaje que se tienen sobre los estudiantes con discapacidad, así como en las oportunidades de participación que se les brindan dentro del aula. Cuando los docentes adoptan una visión centrada en las capacidades y potencialidades del alumnado, se favorece la creación de entornos educativos que promueven la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2011).

Por el contrario, cuando predominan percepciones negativas, prejuicios o inseguridad frente a la atención a la diversidad, pueden generarse barreras actitudinales que dificultan la inclusión educativa. Estas barreras no solo afectan el rendimiento académico del estudiante, sino también su bienestar emocional y su sentido de pertenencia dentro del contexto escolar (Echeita, 2022).

En este sentido, diversos estudios señalan que promover actitudes positivas en el profesorado constituye un elemento clave para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos e inclusivos, en los que todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones, tengan acceso a oportunidades reales de aprendizaje y participación.

A pesar de la relevancia que se atribuye a las actitudes docentes en el desarrollo de la educación inclusiva, diversos estudios evidencian que estas no siempre son plenamente favorables, sino que suelen manifestarse de manera ambivalente. En este sentido, Forlin (2010) y Sharma y Sokal (2015) señalan que, aunque muchos docentes expresan aceptación hacia la inclusión a nivel teórico, presentan inseguridad al momento

de implementarla en la práctica. Esta situación se relaciona principalmente con la insuficiente formación en educación inclusiva y la falta de experiencias previas, lo que genera percepciones de incompetencia profesional y limita la disposición para atender la diversidad.

Asimismo, se identifican tensiones entre los principios de la inclusión educativa y las condiciones reales del sistema educativo. Mientras las políticas promueven la equidad y la atención a la diversidad, en la práctica persisten limitaciones como currículos rígidos, escasez de recursos y sobrecarga laboral docente, lo que dificulta la implementación de estrategias inclusivas. Esta contradicción genera una brecha entre el discurso y la práctica, influyendo en la construcción de actitudes docentes y, en algunos casos, favoreciendo la presencia de creencias limitantes o expectativas académicas bajas hacia los estudiantes con discapacidad (Ainscow, 2020).

2.1.3.3. Impacto de las actitudes docentes en el aprendizaje

Las actitudes del profesorado constituyen un factor determinante en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, especialmente en contextos de educación inclusiva. La forma en que los docentes perciben la diversidad y responden a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad influye directamente en las oportunidades de participación, interacción y desarrollo académico que estos pueden experimentar en el entorno escolar. En este sentido, la actitud del docente no solo orienta las decisiones pedagógicas que adopta en su práctica educativa, sino que también condiciona el clima de aprendizaje que se genera en el aula (Solís & Arroyo, 2022).

Cuando los docentes mantienen actitudes positivas hacia la inclusión y hacia la diversidad del alumnado, tienden a promover entornos educativos más participativos y respetuosos, en los que se reconoce el valor de cada estudiante y se favorece su desarrollo integral. En estos contextos, los estudiantes con discapacidad suelen mostrar mayores niveles de motivación, confianza y participación en las actividades escolares, lo que repercute favorablemente en su proceso de aprendizaje. Diversas investigaciones han señalado que la disposición favorable del profesorado contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado y a mejorar las dinámicas de interacción dentro del aula (Martínez & González, 2023).

Por el contrario, cuando predominan actitudes negativas, prejuicios o percepciones limitantes frente a la discapacidad, pueden generarse barreras que dificultan el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Estas actitudes suelen manifestarse en expectativas académicas bajas, escasa adaptación de estrategias didácticas y una participación limitada del alumnado con discapacidad en las actividades escolares. Como consecuencia, estas situaciones pueden afectar no solo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también su integración social y su bienestar dentro del contexto educativo (Quispe et al., 2023).

En este sentido, diversos estudios coinciden en señalar que promover actitudes docentes favorables hacia la diversidad constituye un elemento fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva. Cuando el profesorado reconoce las capacidades de todos los estudiantes y asume la diversidad como una oportunidad de aprendizaje, se favorece la construcción de entornos educativos más equitativos, participativos y respetuosos, que contribuyen al desarrollo académico y personal de todo el alumnado (Gallardo-Herrerías, 2025).

2.1.3.4. Factores que influyen en la actitud docente

La actitud del profesorado frente a la inclusión educativa no surge de manera espontánea ni aislada. Por el contrario, representa un constructo complejo que se forja a partir de la interacción constante entre las experiencias personales, la trayectoria formativa y el bagaje profesional del educador. Además, esta disposición está intrínsecamente ligada al contexto escolar en el que el docente ejerce su labor, viéndose afectada por los recursos disponibles, el apoyo de los directivos y la cultura del propio centro educativo.

Sumado a esto, las características individuales, como la personalidad, el sistema de creencias y la inteligencia emocional del maestro, juegan un papel determinante en su forma de interpretar y responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, la literatura especializada señala que comprender a profundidad estos factores internos y externos que moldean las actitudes es un paso fundamental para poder diseñar estrategias de formación y promover una verdadera educación inclusiva en el aula.

- **Formación docente inicial y continua**

León y Rivera (2020) manifiestan que una formación sólida en educación inclusiva y el dominio de estrategias pedagógicas adecuadas favorecen actitudes más positivas de los docentes hacia estudiantes con discapacidad. Esto se debe a que el profesorado cuenta con herramientas y conocimientos que les permiten enfrentar retos en el aula con mayor competencia profesional. Por el contrario, la ausencia de esta capacitación puede afectar negativamente la percepción docente, generando sentimientos de inseguridad, incapacidad y desesperación ante la diversidad.

- **Experiencia docente con alumnos con discapacidad**

Cuando los docentes han convivido y enseñado a estudiantes con alguna discapacidad, suelen desarrollar mayor empatía, comprensión, paciencia y estrategias pedagógicas, presentando actitudes más favorables y menos ambiguas (Tárraga-Minguez et al., 2020).

- **Condiciones institucionales y cultura escolar**

Serrano-Villavicencio et al. (2025) señalan que la percepción de insuficiente apoyo institucional, falta de recursos y ausencia de estrategias claras en los centros educativos puede limitar la actitud favorable de los docentes ante la educación inclusiva de niños con discapacidad.

- **Experiencias personales y contacto directo**

Las actitudes no solo dependen del contexto escolar o profesional, sino también de experiencias personales que el docente haya tenido con personas con discapacidad en un entorno más cercano fuera del aula. Este contacto permite que el docente interiorice una visión más humana, empática y abierta (Granada et al, 2020).

- **Características del alumnado y naturaleza de la discapacidad**

Estudios señalan que los docentes pueden tener respuestas distintas según el tipo, grado o naturaleza de la discapacidad, por ejemplo: física, sensorial o conductual, así como según la facilidad o complejidad de atender esas necesidades dentro del aula (Leon & Rivera, 2020).

2.1.3.5. Dimensiones de las actitudes docentes hacia la discapacidad

Las actitudes docentes hacia la discapacidad se estructuran en tres dimensiones principales que permiten comprender cómo el profesorado percibe, siente y actúa frente a la inclusión educativa. Estas dimensiones, ampliamente aceptadas en la psicología social, son la cognitiva, afectiva y conductual, las cuales interactúan entre sí e influyen en la manera en que el docente responde a la diversidad en el aula.

Dimensión cognitiva: Se refiere a las creencias, conocimientos y percepciones que el docente posee sobre la discapacidad y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con esta condición. Estas ideas influyen en la forma en que el profesorado interpreta la inclusión educativa y en las expectativas que establece hacia sus estudiantes (Tárraga-Mínguez et al., 2013).

Dimensión afectiva: Comprende los sentimientos y reacciones emocionales que experimenta el docente frente a la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, tales como empatía, aceptación o inseguridad. Estas emociones influyen en la disposición del profesorado para promover prácticas educativas inclusivas (Acosta & Arraez, 2014).

Dimensión conductual: Hace referencia a las acciones y prácticas pedagógicas que el docente desarrolla para favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Esta dimensión se manifiesta en la adaptación de estrategias didácticas y la implementación de metodologías inclusivas que responden a las necesidades particulares del alumnado (Acosta y Arráez, 2014).

Las investigaciones señalan que estas tres dimensiones se encuentran interrelacionadas, ya que las creencias del docente influyen en sus emociones y estas, a su vez, se reflejan en sus prácticas pedagógicas dentro del aula (Solís & Arroyo, 2022).

2.1.3.6. Dimensiones de análisis de las actitudes docentes

El estudio de las actitudes hacia las personas con discapacidad se ha desarrollado a través de diversos instrumentos de medición que permiten analizar las percepciones y predisposiciones sociales frente a este grupo. Uno de los referentes más utilizados en investigación es la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, la cual

permite examinar estas actitudes a partir de diferentes dimensiones relacionadas con la interacción social, las oportunidades de participación y el apoyo a medidas de inclusión (Verdugo et al., 2003).

Desde esta perspectiva, las actitudes hacia la discapacidad pueden analizarse a partir de tres dimensiones principales: relaciones personales y sociales, vida normalizada y programas de intervención, las cuales permiten comprender la forma en que las personas perciben la inclusión y participación de las personas con discapacidad en la sociedad y en el ámbito educativo.

- **Relaciones personales y sociales**

Esta dimensión se refiere a las actitudes que se manifiestan en la interacción directa con personas con discapacidad, incluyendo las percepciones, sentimientos y disposiciones para establecer relaciones personales, sociales o educativas con ellas. En el ámbito escolar, esta dimensión permite analizar el grado de aceptación y apertura del profesorado hacia la convivencia e interacción con estudiantes con discapacidad (Verdugo et al., 2003).

- **Vida normalizada**

La dimensión de vida normalizada se relaciona con las creencias sobre el derecho de las personas con discapacidad a desarrollar una vida similar a la del resto de la población, participando en igualdad de condiciones en contextos sociales, educativos y laborales. Esta perspectiva se fundamenta en el principio de normalización, el cual promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Sainz-Palafox et al., 2022).

- **Programas de intervención**

Esta dimensión evalúa las actitudes hacia las políticas, programas y acciones destinadas a mejorar la inclusión y calidad de vida de las personas con discapacidad. En el contexto educativo, implica la disposición del profesorado para apoyar estrategias pedagógicas, recursos y medidas institucionales orientadas a favorecer la atención a la diversidad y la educación inclusiva (Verdugo et al., 2003).

Estas dimensiones permiten analizar de manera integral las actitudes hacia la discapacidad, considerando tanto la interacción social con las personas con discapacidad como la valoración de sus derechos y el apoyo a medidas que promuevan su inclusión.

2.2. Antecedentes

A continuación, se presentan los estudios previos que fundamentan y contextualizan el desarrollo de la presente investigación.

Sharma y Sokal (2015) realizaron un estudio comparativo en Canadá y Australia con el objetivo de analizar las actitudes docentes hacia la inclusión educativa y su relación con la implementación de prácticas inclusivas. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y utilizó escalas estandarizadas para medir las actitudes del profesorado frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los resultados evidenciaron que la actitud docente constituye un predictor significativo de las prácticas inclusivas, especialmente en aquellos docentes que contaban con mayor formación y experiencia previa. Los autores concluyen que fortalecer la formación docente es clave para promover actitudes positivas y una inclusión educativa efectiva.

Ainscow (2020) desarrolló diversos estudios en el contexto europeo con el objetivo de analizar el papel de la cultura escolar y la actitud docente en la construcción de sistemas educativos inclusivos. A través de una metodología cualitativa, basada en estudios de caso y análisis institucional, identificó que las escuelas con culturas colaborativas y procesos de formación continua presentan mayores niveles de inclusión. Los resultados destacan que la actitud del profesorado influye directamente en la creación de entornos accesibles y en la valoración de la diversidad, concluyendo que la inclusión requiere cambios culturales sostenidos dentro de las instituciones educativas.

Booth y Ainscow (2011) elaboraron el Index for Inclusion con el objetivo de evaluar las culturas, políticas y prácticas inclusivas en instituciones educativas. Su estudio empleó un enfoque mixto, combinando cuestionarios, guías de autoevaluación y análisis institucional. Los principales resultados indican que las barreras actitudinales del profesorado representan uno de los obstáculos más persistentes para la inclusión, superando incluso las barreras físicas. Los autores concluyen que la transformación de las

actitudes docentes es fundamental para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Sánchez (2009), en España, realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar las creencias y actitudes docentes frente a la discapacidad y su influencia en la aplicación de ajustes razonables. El estudio utilizó una metodología cualitativa, mediante entrevistas y análisis discursivo. Los resultados evidenciaron que las concepciones pedagógicas tradicionales limitan la disposición del profesorado para implementar prácticas inclusivas. El autor concluye que la resistencia al cambio no se debe principalmente a la falta de recursos, sino a barreras actitudinales arraigadas.

González y Rosas (2019) realizaron investigaciones en Perú y Argentina con el objetivo de analizar la relación entre el discurso institucional sobre inclusión y las prácticas reales en el aula. Mediante un enfoque cualitativo, basado en entrevistas y observaciones, identificaron que, aunque existe un discurso favorable, las prácticas inclusivas son limitadas. Los resultados señalan que las barreras actitudinales y la falta de acompañamiento profesional influyen negativamente en la inclusión. Los autores concluyen que es necesario fortalecer el apoyo institucional y la capacitación docente.

En Ecuador, Serrano-Villavicencio, et al. (2025) realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar las actitudes de los docentes de educación básica frente a la inclusión de niños con discapacidad, incorporando además las percepciones de los representantes legales de los estudiantes. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño transversal y de alcance descriptivo-explicativo, en el cual participaron 14 docentes y 10 representantes legales de una escuela de educación básica.

Para la recolección de datos se utilizaron encuestas con escalas Likert aplicadas a docentes, guías de observación estructurada y listas de verificación de documentos institucionales, con el fin de valorar aspectos como adaptaciones curriculares, procesos de interacción, disponibilidad de recursos y percepciones sobre la inclusión.

Los resultados indicaron que, aunque existe una predisposición general de los docentes a ajustar sus prácticas pedagógicas hacia la inclusión, prevalecen percepciones de insuficiente preparación profesional, falta de recursos y aumento en la carga laboral

como barreras importantes. Adicionalmente, los representantes legales señalaron deficiencias en el ambiente escolar, ausencia de adaptaciones efectivas y comunicación limitada entre docentes y familias. En conclusión, los autores señalan que para lograr una inclusión educativa efectiva es necesario fortalecer la formación continua del profesorado, mejorar la articulación entre instancias educativas y consolidar políticas públicas que garanticen entornos escolares equitativos y sostenibles.

Asimismo, investigaciones del Ministerio de Educación y universidades nacionales han señalado que la inclusión educativa en Ecuador se ve afectada por factores como la carga laboral, la falta de capacitación, la ausencia de equipos multidisciplinarios y las deficiencias en infraestructura accesible (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

Estos estudios evidencian que las actitudes docentes constituyen un factor determinante para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano aún existen limitadas investigaciones que analicen de manera específica estas actitudes en instituciones educativas concretas. En este sentido, la presente investigación busca aportar evidencia sobre esta problemática en el contexto de la institución objeto de estudio.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Contexto de la investigación

La presente investigación se desarrolló en el Colegio Fiscomisional “Carmelias”, institución particular ubicada en la zona urbana del cantón Atacames, provincia de Esmeraldas, perteneciente al régimen costa. La institución brinda atención educativa a estudiantes del nivel de bachillerato, en jornada matutina y vespertina, atendiendo a una población estudiantil diversa en términos sociales, culturales y educativas.

El establecimiento cuenta con un equipo docente conformado por profesionales quienes cumplen funciones académicas y administrativas conforme a la normativa vigente del sistema educativo nacional. La gestión institucional está a cargo de autoridades designadas por el Distrito Educativo correspondiente, responsables de la organización y el funcionamiento del centro educativo. Puntualmente el colegio cuenta con 20 docentes, de los cuales 16 son mujeres y 4 hombres.

El Colegio atiende a una población estudiantil diversa, proveniente de distintos sectores del cantón Atacames. Actualmente, la institución registra un total de 1.279 estudiantes matriculados, de los cuales 745 corresponden al sexo femenino y 534 al masculino. Dentro de esta población se identifican estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales, algunos con certificación emitida por las entidades competentes y otros en proceso de evaluación diagnóstica.

Según los registros del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), existen 19 estudiantes con discapacidad: cuatro con discapacidad física, uno con discapacidad visual y catorce con discapacidad intelectual. De este grupo, únicamente dos cuentan con carné emitido por el Ministerio de Salud, con porcentajes de discapacidad que oscilan entre el 35 % y el 70 %. Asimismo, se reportan ocho estudiantes con necesidades educativas especiales que disponen de informes diagnósticos emitidos por la Unidad de Apoyo a la Inclusión Educativa del Distrito.

Los docentes señalan la existencia de estudiantes que aún no han sido evaluados formalmente; en algunos casos los procesos de certificación están en trámite y, en otros, las familias prefieren no iniciarlos por temor a situaciones de discriminación. Esta

situación dificulta la identificación precisa de las necesidades educativas y la planificación de apoyos inclusivos. En cuanto al acompañamiento familiar, se observa una participación limitada de los padres de familia en el seguimiento del proceso educativo, siendo reducido el grupo que mantiene contacto permanente con la institución y apoya las actividades escolares de sus hijos.

Las condiciones de infraestructura de la institución presentan limitaciones para la atención adecuada de estudiantes con discapacidad física, ya que no todas las áreas cumplen con los criterios de accesibilidad universal. Si bien la institución dispone de espacios destinados al proceso educativo, estos no siempre cuentan con los recursos especializados necesarios para favorecer una inclusión efectiva. La institución educativa queda ubicada frente a la calle “Malecón Luis Vargas Torres”, dispone de un laboratorio de computación en buen estado. Aún faltan adecuar algunas instalaciones para estudiantes con discapacidad física.

3.2. Metodología de la investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), este enfoque se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos con el propósito de describir fenómenos y comprobar planteamientos teóricos mediante procedimientos estadísticos. En este estudio, el enfoque cuantitativo permite medir y analizar las actitudes que manifiestan los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” frente a los estudiantes con discapacidad.

La investigación es de tipo descriptiva, ya que tiene como finalidad identificar y caracterizar las actitudes que presentan los docentes hacia los estudiantes con discapacidad en sus diferentes dimensiones. Asimismo, el estudio posee un alcance proyectivo, puesto que, a partir del diagnóstico obtenido, se plantea el diseño de una propuesta de intervención orientada a fortalecer las actitudes docentes y favorecer prácticas educativas inclusivas.

El diseño de la investigación es no experimental y transeccional, debido a que las variables no son manipuladas y la información se recoge en un único momento del proceso investigativo. Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), en este tipo de

diseño el investigador observa los fenómenos en su contexto natural para posteriormente analizarlos.

3.3. Población y muestra

La población se refiere al conjunto total de individuos o unidades que poseen determinadas características comunes y sobre los cuales se desea obtener información o realizar inferencias. Según Lerma (2022), la población se define como el conjunto total de elementos o individuos que concuerdan con determinadas especificaciones y que constituyen el objetivo central del análisis; es decir, agrupa la totalidad de sujetos que poseen características similares y que son de interés para la investigación. En el presente estudio, la población estuvo conformada por 20 docentes que laboran en el Colegio Fiscomisional “Carmelias” del cantón Atacames.

Debido a que el número de docentes es reducido y accesible, no se realizó un proceso de muestreo, sino que se trabajó con la totalidad de la población docente de la institución. En este sentido, el estudio adoptó un enfoque censal, ya que participaron los 20 docentes que forman parte del plantel educativo. Esta decisión metodológica permitió obtener información directa de todos los integrantes del grupo de estudio, lo que favorece una descripción más precisa de las actitudes docentes frente a los estudiantes con discapacidad dentro del contexto institucional analizado.

3.4. Objetivos del estudio de diagnóstico

3.4.1. Objetivo general

Analizar las actitudes que manifiestan los docentes hacia los estudiantes con discapacidad del Colegio Fiscomisional “Carmelias” del cantón Atacames.

3.4.2. Objetivos específicos

- Identificar las actitudes de los docentes en relación con la interacción social y personal con estudiantes con discapacidad.
- Analizar la percepción de los docentes sobre la integración y participación de las personas con discapacidad en una vida cotidiana normalizada.

- Explorar las actitudes docentes en relación con la aplicación de programas y estrategias de intervención orientadas a la atención de estudiantes con discapacidad.
- Reconocer las actitudes del profesorado hacia estudiantes con discapacidad física, intelectual y sensorial.

3.5. Variables de estudio

En la presente investigación se consideró como variable de estudio la actitud docente hacia las personas con discapacidad, entendida como el conjunto de creencias, percepciones y disposiciones que manifiestan los docentes en su interacción con estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Estas actitudes influyen directamente en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje y en las oportunidades de participación educativa de este grupo de estudiantes (Tárraga-Mínguez et al., 2013).

Para efectos del análisis, la variable se estructura en diversas dimensiones evaluadas a través del instrumento aplicado. Estas dimensiones comprenden: relaciones sociales y personales, que analiza la interacción y disposición de los docentes hacia el contacto con estudiantes con discapacidad; vida normalizada, que examina la percepción docente sobre la posibilidad de que las personas con discapacidad participen en condiciones de igualdad en la vida cotidiana; programas de intervención, que valora la predisposición del profesorado hacia la implementación de estrategias educativas inclusivas; y percepciones sobre discapacidad física, intelectual y sensorial, que exploran las actitudes diferenciadas del profesorado frente a distintos tipos de discapacidad.

3.6. Técnicas e instrumentos

La técnica principal utilizada para la recolección de información fue la encuesta, aplicada a los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias”. La encuesta constituye una técnica de investigación que se basa en la aplicación de un conjunto de preguntas estructuradas dirigidas a un grupo de participantes, con el propósito de obtener información relacionada con opiniones, actitudes, percepciones o características específicas de una población determinada. Este método permite recopilar datos

directamente de los sujetos de estudio sin que el investigador intervenga o modifique el fenómeno analizado, lo que facilita obtener información sistemática y organizada para su posterior análisis (Trespalacios et al., 2005).

Para la aplicación de esta técnica se empleó como instrumento una Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, basada en el diseño original de Verdugo, Río y Arias (2003). El instrumento, en su versión inicial, estaba conformado por 63 ítems; sin embargo, en una revisión posterior realizada en 2016 se eliminaron tres ítems (12, 20 y 25) tras el análisis de expertos, al considerarse ambiguos.

Para el presente estudio, el instrumento fue adaptado y quedó conformado por un total de 65 ítems, organizados en dos secciones. La primera sección incluye 12 ítems orientados a recopilar información sociodemográfica de los participantes y aspectos relacionados con su conocimiento y contacto con la discapacidad. La segunda sección evalúa las actitudes docentes hacia las personas con discapacidad, mediante 53 ítems estructurados en una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: Muy en desacuerdo, Bastante en desacuerdo, Bastante de acuerdo y Muy de acuerdo. Estos ítems se distribuyen en diversas dimensiones de análisis: relaciones sociales y personales (13 ítems), vida normalizada (14 ítems), programas de intervención (5 ítems) y percepciones específicas sobre discapacidad física, intelectual y sensorial (21 ítems).

Adicionalmente, se realizó una revisión documental, la cual consistió en el análisis de diversas fuentes bibliográficas y normativas relacionadas con la educación inclusiva, la discapacidad y las actitudes docentes. Esta técnica permitió sustentar teóricamente la investigación y contextualizar los resultados obtenidos, a partir de la consulta de libros, artículos científicos, documentos oficiales y normativa educativa vigente.

3.7. Procedimiento para la recolección y análisis de datos

El estudio se inició con un diálogo con las autoridades del Colegio Fiscomisional “Carmelias”, con el propósito de solicitar la autorización correspondiente e informar sobre los objetivos del proyecto. Una vez obtenida dicha autorización, se procedió a la elaboración y aplicación del cuestionario mediante un formulario digital en Google Forms. Posteriormente, se dialogó con los docentes que participarían en la encuesta, a

quienes se les explicó el propósito del estudio y las indicaciones necesarias para responder el cuestionario en línea. El enlace de acceso fue compartido a través del grupo de WhatsApp institucional, con el apoyo de las autoridades, con el fin de facilitar la participación de los docentes. Como resultado del proceso de aplicación del instrumento, se obtuvo la participación de los 20 docentes que conforman la población de estudio.

Una vez obtenidas las respuestas del cuestionario, la información fue descargada y organizada en el programa Microsoft Excel, lo que permitió realizar el proceso de tabulación de los datos y la elaboración de tablas y gráficos descriptivos. Posteriormente, se utilizó el software estadístico SPSS para el análisis de los resultados del instrumento aplicado y la interpretación de los datos obtenidos, lo que facilitó la presentación de los resultados de manera clara, ordenada y sustentada científicamente.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis de datos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras aplicar el instrumento a 20 docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” del Cantón Atacames, con el objetivo de identificar sus actitudes hacia los estudiantes con discapacidad en sus distintas dimensiones. El instrumento utilizó una escala Likert de cuatro niveles, codificada de la siguiente manera: 1 = Muy de acuerdo, 2 = Bastante de acuerdo, 3 = Bastante en desacuerdo y 4 = Muy en desacuerdo. En consecuencia, los puntajes bajos reflejan mayor acuerdo con las afirmaciones, mientras que los puntajes altos indican mayor desacuerdo, considerando siempre la orientación positiva o negativa de cada ítem.

La interpretación de las medias depende de la redacción de los ítems: en aquellos con enfoque positivo o inclusivo, los valores bajos evidencian actitudes favorables hacia los estudiantes con discapacidad; en los ítems redactados negativamente, los valores altos muestran rechazo a ideas estereotipadas o discriminatorias. Es importante señalar que, para el análisis por dimensiones, se respetó la orientación original de cada ítem, sin realizar recodificación estadística previa, interpretándose las medias según el sentido de cada enunciado.

Los resultados que se presentan a continuación están directamente vinculados con los objetivos específicos del estudio, proporcionando una visión clara de la postura del profesorado frente a la inclusión educativa.

En la tabla 1 se presenta que la muestra estuvo conformada por 20 docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” del cantón Atacames, lo que permite establecer un perfil profesional caracterizado por alta formación académica y frecuente contacto con personas con discapacidad. En este estudio predomina el sexo femenino, representando el 80% de los participantes, mientras que los hombres constituyen un grupo minoritario. En términos de edad, se observa un grupo docente mayormente maduro, ya que el 60% se encuentra entre los 31 y 50 años, siendo el rango de 31 a 40 años el más representativo con un 35%.

Desde el punto de vista académico, el profesorado presenta un alto nivel de cualificación: el 75% posee estudios universitarios superiores, el 15% tiene grado de Magíster y el 10% cuenta con formación universitaria media o tecnológica. La distribución profesional muestra un equilibrio entre docentes de educación básica y de bachillerato, ambos con un 45%, mientras que un 10% corresponde a educación inicial.

Respecto al contacto con personas con discapacidad, el 90% de los docentes declara tener alguna experiencia previa. La principal razón de este contacto es laboral (50%), seguida de motivos familiares y de amistad u ocio, mientras que un 15% no especifica la razón. La frecuencia de interacción es mayoritariamente cotidiana, con un 40% que se relaciona todos los días y un 25% varias veces por semana. En cuanto al tipo de discapacidad con el que más interactúan, destacan la física y la intelectual (30% cada una), seguidas por la discapacidad múltiple (20%) y la auditiva (5%), reflejando diversidad en la experiencia de contacto.

En términos de percepción subjetiva, la mayoría del profesorado se muestra cómodo en presencia de las personas con discapacidad, con un 60% que se siente “muy cómodo” y un 30% “bastante cómodo”, mientras que solo un 5% reporta incomodidad. Sin embargo, al examinar el nivel de información percibida, se evidencian diferencias según el tipo de discapacidad. Los docentes se consideran mejor informados sobre discapacidad física (60%), mientras que en discapacidad intelectual un 55% se percibe poco informado y en discapacidad sensorial un 40% manifiesta contar con poca información o preparación. Este contraste indica que, aunque existe una actitud positiva y abierta hacia los estudiantes con discapacidad basada en la experiencia diaria, es necesario fortalecer la formación técnica para que esta predisposición se traduzca en prácticas inclusivas efectivas y fundamentadas.

Tabla 1 Análisis de Datos Demográficos

Alternativas	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
1.- Sexo	Mujer	16	80%
	Hombre	4	20%
	Total	20	100,00
2.- Edad	Hasta 20 años	0	0%
	21 – 30 años	6	30%
	31 – 40 años	7	35%
	41 – 50	5	25%

	51 – 60	2	10%
	Mayor de 60	0	0%
	Total	20	100,00
3.- Estudios	Sin estudios	0	0%
	Primarios	0	0%
	Bachillerato	0	0%
	Tecnología	2	10%
	Universitario	15	75%
	Maestría	3	15%
	Total	20	100,00
4.- Trabajo habitual	Docente Inicial	2	10%
	Docente educación	9	45%
	básica		
	Docente bachillerato	9	45%
	Total	20	100,00
5.- ¿Mantiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad?	Si	18	90%
	No	2	10%
	Total	20	100,00
6.- a) Razón del contacto	Familiar	3	15%
	Laboral	10	50%
	Asistencial	0	0 %
	Amistad u ocio	2	10%
	Otros	2	10%
	Sin respuesta	3	15%
	Total	20	100,00
6.- b) Frecuencia del contacto	Todos los días	8	40%
	Varias veces por	5	25%
	semana		
	Varias veces al mes	3	15%
	Menos de una vez al mes	1	5%
	Sin respuesta	3	15%
	Total	20	100,00
6.- c) Tipo de discapacidad	Física	6	30%
	Auditiva	1	5%
	Visual	0	0%
	Intelectual	6	30%
	Enfermedad mental	0	0%
	Múltiple	4	20%
	Sin respuesta	3	15%
	Total	20	100,00
7.- En general, ¿cómo se siente en presencia de una persona con discapacidad	Muy cómodo	12	60%
	Bastante cómodo	6	30%
	Indiferente	1	5%
	Bastante incómodo	1	5%
	Muy incómodo	0	0%
	Total	20	100,00
8.- ¿En qué medida se siente informado sobre la discapacidad física?	Bien informado	12	60%
	Poco informado	8	40%
	Total	20	100,00
	Bien informado	9	45%

9.- ¿En qué medida se siente informado sobre la discapacidad intelectual?	Poco informado	11	55%
	Total	20	100,00
10.- ¿En qué medida se siente informado sobre la discapacidad sensorial?	Bien informado	12	60%
	Poco informado	8	40%
	Total	20	100,00

En la tabla 2 se presenta el análisis de la dimensión “Relación Social y Personal” la cual evidencia que los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” presentan actitudes mayoritariamente positivas hacia los estudiantes con discapacidad. En los ítems positivos, se destacan los ítems 21 “Me gustaría que mi hijo se relacione con niños con discapacidad” y 28 “No me importaría tenerlo como amigo”, con medias de 1.45 y desviaciones bajas (0.89 y 0.76), indicando un alto nivel de acuerdo y disposición a la socialización inclusiva. Otros ítems positivos, como los relacionados con la facilidad para relacionarse y la interacción social, también muestran medias bajas (1.80 y 1.70).

En los ítems negativos, los docentes evidencian rechazo a prejuicios y estereotipos: el ítem 12 “Produce tensión y malestar” alcanza la media más alta de la dimensión 3.85, seguido del ítem 9 “Evitaría acompañar a comer” con 3.65, reflejando que el profesorado evita conductas discriminatorias y estigmatizantes. La mayoría de los demás ítems negativos presentan medias superiores a 3, consolidando esta postura favorable.

El ítem 6 “Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad me preocuparía no saber cómo comportarme” muestra la media más intermedia 2.55 y mayor desviación 1.23, indicando que una parte del profesorado aún siente inseguridad al interactuar directamente con estudiantes con discapacidad.

Tabla 2*Dimensión Relación social y personal*

Alternativas	Docentes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
7.- En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	20	1	4	3.20	1.15
9.- En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad.	20	1	4	3.35	1.04
10.- Si me citaré con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente puede pensar.	20	1	4	3.55	0.83
13.- Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	20	1	4	3.20	1.11
16.- Creo que me resulta fácil relacionarme con una persona con discapacidad.	20	1	4	1.80	1.11
18.- Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.	20	1	4	2.55	1.23
19.- Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier persona.	20	1	4	1.70	1.03
21.- Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.	20	1	4	1.45	0.89
24.- Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer en un restaurante en el que me conociera.	20	2	4	3.65	0.81
25.- El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante.	20	2	4	3.55	0.69
28.- No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.	20	1	4	1.45	0.76
31.- Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar.	20	2	4	3.85	0.49
32.- Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial.	20	2	4	3.65	0.67
Media de la dimensión				2.84	0.91

En la tabla 3 se muestran los resultados de la dimensión “Vida Normalizada” los cuales reflejan una de las áreas de mayor consenso y actitudes más favorables por parte de los docentes. Las medias de los ítems positivos son notablemente bajas, lo que indica un respaldo claro a la plena inclusión y al reconocimiento de derechos, destacando especialmente los ítems 14 “Deberían poder divertirse con el resto”, 1.15 y 23 “Tienen los mismos derechos que el resto”, 1.20, que muestran aceptación unánime de la igualdad y la recreación sin exclusión.

En relación con el ámbito laboral y la valoración de capacidades personales, los ítems 2 “Mismas oportunidades de empleo” y 17 “Son tan valiosas como cualquiera” registran medias de 1.35, lo que evidencia una postura progresista sobre la productividad y el valor de las personas con discapacidad. El único ítem negativo de la dimensión, 16 “Son menos productivas en el trabajo”, alcanza una media de 3.40, indicando un rechazo claro a los prejuicios sobre eficiencia laboral.

La variabilidad de los datos es baja, con desviaciones estándar entre 0.62 y 0.86, lo que sugiere criterios unificados y consistentes en el grupo docente. Solo el ítem 29 “Personalidad tan equilibrada” muestra una media ligeramente más alta 1.70, lo que podría reflejar dudas menores sobre la estabilidad emocional de las personas con discapacidad, sin que afecte la percepción general de igualdad y derechos. Esta dimensión revela que el profesorado mantiene actitudes sólidas y coherentes hacia la inclusión, la igualdad de oportunidades y la participación plena de las personas con discapacidad en la vida social, educativa y laboral.

Tabla 3

Vida Normalizada

Alternativas	Docentes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1.- Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona	20	1	4	1.45	0.98
2.- Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.	20	1	4	1.35	0.75

3.- Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas no discapacitadas.	20	1	4	3.40	0.77
8.- Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.	20	1	4	1.35	0.59
11.- Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.	20	1	4	1.65	0.82
14.- Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de personas.	20	1	4	1.15	0.61
15.- Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.	20	1	4	1.20	0.70
20.- Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.	20	1	4	1.60	0.78
22.- Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.	20	1	4	1.25	0.58
23.- Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.	20	1	4	1.20	0.67
27.- Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.	20	1	4	1.45	0.93
29.- Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.	20	1	4	1.70	0.83
30.- Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona.	20	1	4	1.55	0.62
Media de la dimensión				1.56	0.74

En la Tabla 4 se presentan los resultados de la dimensión “Programas de Intervención”, que reflejan una actitud favorable del profesorado del Colegio Fiscomisional “Carmelias” hacia la integración y el acceso de las personas con discapacidad, con cierta diversidad de opiniones respecto a la inversión económica directa. La media global de 2.76 indica que, en general, los docentes apoyan la inclusión, aunque muestran reservas al comprometer recursos específicos.

Entre los ítems positivos, el ítem 5 “Mayor integración y acceso a lugares públicos” registra la media más baja 1.30, mostrando un acuerdo casi unánime sobre la necesidad de políticas de accesibilidad. En contraste, el ítem 33 “Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas” presenta una media de 2.00 y desviación estándar

de 1.17, reflejando mayor heterogeneidad de opiniones cuando la inclusión implica inversión económica directa.

Respecto a los ítems negativos, los docentes rechazan posturas segregadoras o que minimicen la prioridad de la discapacidad. El ítem 6 “Las personas con discapacidad severa deben ser confinadas en centros” alcanza 3.60, el ítem 34 “Dinero debería ir a problemas más urgentes” 3.55, y el ítem 26 “Rehabilitación es excesivamente costosa” 3.35, evidenciando un rechazo claro a políticas de aislamiento y a considerar los programas de inclusión como gastos prescindibles. Los docentes muestran un compromiso ético con la inclusión y los programas de intervención, apoyando la integración y el acceso, aunque mantienen cierta cautela respecto a la asignación de recursos financieros específicos.

Tabla 4

Dimensión "Programas de Intervención"

Alternativas	Docentes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
5.- Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándose el acceso a lugares públicos.	20	1	4	1.30	0.73
6.- Las personas con discapacidad severa deben ser confinadas en centros especiales.	20	2	4	3.60	0.60
26.- Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.	20	2	4	3.35	0.88
33.- Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.	20	1	4	2.00	1.17
34.- El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.	20	1	4	3.55	0.94
Media de la dimensión				2.76	1.18

Los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” muestran, en general, actitudes positivas hacia las personas con discapacidad física, rechazando estereotipos agresivos y negativos. Los ítems 32 “Tienen una visión amarga de la vida” y 33 “Suelen

estar resentidas con la sociedad” presentan medias altas (3.55 y 3.50), lo que indica un rechazo claro a estas percepciones.

No obstante, persisten actitudes paternalistas en algunos docentes. El ítem 35 “Generalmente sienten lástima de sí mismas” registra una media de 2.45, y el ítem 34 “Esperan de los demás un trato especial” 3.05, evidenciando desacuerdos menos firmes y cierta condescendencia. Respecto a la autonomía y normalización social, los ítems positivos 36 “No quieren más benevolencia que otros” y 37 “Pueden llevar una vida social normal” presentan medias intermedias 2.60 y 2.45, lo que indica respaldo moderado, pero no unánime a la plena integración y autonomía.

Los docentes rechazan prejuicios severos, pero aún muestran rasgos de actitud condescendiente que podrían limitar la percepción de autonomía y normalización social de los estudiantes con discapacidad física. Estos datos se detallan en la tabla 5 que se presenta a continuación.

Tabla 5

Dimensión "Discapacidad Física"

Alternativas	Docentes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
35.- Las personas con discapacidad física generalmente tienen una visión amarga de la vida.	20	2	4	3.55	0.60
36.- Las personas con discapacidad física suelen estar resentidas con el resto de la sociedad.	20	2	4	3.50	0.69
37.- Las personas con discapacidad física esperan de los demás un trato especial.	20	1	4	3.05	1.05
38.- Las personas con discapacidad física generalmente sienten lástima de sí mismas.	20	1	4	2.45	1.32
39.- Las personas con discapacidad física no quieren más benevolencia o paciencia que cualquier otra persona.	20	1	4	2.60	1.23
40.- La mayoría de personas con discapacidad física pueden llevar una vida social normal.	20	1	4	2.45	1.28
Media de la dimensión				2.93	1.12

En cuanto a los resultados de la tabla 6, se puede evidenciar que los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” muestran actitudes generalmente favorables hacia las personas con discapacidad intelectual, aunque con cierta ambivalencia. La media global de 2.46 indica un posicionamiento intermedio entre aceptación y dudas sobre autonomía y competencias.

Se observa un rechazo claro a estereotipos graves: el ítem 39 “aportan escasa contribución a la sociedad” alcanza 3.55, evidenciando valoración del aporte social de estas personas. Sin embargo, persisten visiones paternalistas en el ítem 38 “necesitan más afecto que cualquier otra persona” con media de 2.55, indicando que algunos docentes aún perciben vulnerabilidad o dependencia afectiva.

En los ítems positivos, la confianza en la autonomía básica es moderada. Por ejemplo, el ítem 43 “vivir como y donde quisieran” y el ítem 44 “hacer cosas tan bien como cualquiera” presentan medias de 1.85 y 1.95, mientras que el ítem 41 “capaces de controlar sus sentimientos” registra 2.40 y alta desviación, mostrando dudas sobre autorregulación emocional. Estos resultados muestran que los docentes tienen actitudes protectoras y afectivas, respaldan derechos generales y autonomía básica, pero aún mantienen reservas sobre competencias profesionales y control emocional, lo que indica necesidad de formación específica para superar la visión paternalista.

Tabla 6

Discapacidad intelectual

Alternativas	Docentes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
41.- Las personas con discapacidad intelectual necesitan más afecto que cualquier otra persona.	20	1	4	2.55	0.92
42.- Las personas con discapacidad intelectual aportan con una escasa contribución a la sociedad.	20	2	4	3.55	0.99
43.- Las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a confiar en sí mismas tanto como cualquier persona.	20	1	4	1.95	0.86
44.- Las personas con discapacidad intelectual son capaces de controlar sus sentimientos.	20	1	4	2.40	0.88

45.- Es posible decir si una persona que tiene discapacidad intelectual basándose en su apariencia.	20	1	4	3.25	0.96
46.- Debería permitirse que una persona con discapacidad intelectual viviese como y donde quisieran.	20	1	4	1.85	1.01
47.- Las personas con discapacidad intelectual pueden hacer muchas cosas también como cualquier otra persona.	20	1	4	1.95	0.90
48.- Muchas personas con discapacidad intelectual pueden ser profesionales competentes.	20	1	4	2.15	0.93
Media de la dimensión				2.46	1.12

En cuanto a la tabla 7, los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” muestran actitudes mayoritariamente positivas y normalizadoras hacia las personas con discapacidad sensorial, con una media global de 2.50 reconocen sus competencias laborales y sociales, como se evidencia en los ítems 55 (“pueden encargarse de tareas remuneradas”, 1.85) y 49 (“pueden asumir responsabilidades como padre o madre”, 1.95).

En los ítems negativos, se observa un rechazo claro a estereotipos de carácter y segregación: el ítem 49 “la discapacidad sensorial empeora el carácter” registra 3.35 y el ítem 50 “preferible que trabajen solo con personas iguales” 3.15. Sin embargo, persisten dudas sobre la comunicación, reflejadas en los ítems 47 y 51, con una media de 3.10 ambos, indicando que algunos docentes perciben dificultades en la interacción cotidiana.

Se puede señalar que los docentes valoran la autonomía y capacidades de las personas con discapacidad sensorial, pero la falta de formación técnica en comunicación accesible genera cierta percepción de barreras, señalando la necesidad de capacitación institucional específica.

Tabla 7*Dimensión "Discapacidad Sensorial"*

Alternativas	Docentes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
49.- Una persona con discapacidad sensorial puede asumir sus responsabilidades como padre y madre.	20	1	4	1.95	1.05
50.- Generalmente las personas con discapacidad sensorial son suspicaces.	20	1	4	3.10	1.12
51.- Las personas con discapacidad sensorial tienden a mostrarse irritables.	20	1	4	3.20	1.01
52.- En general, la discapacidad sensorial empeora el carácter de las personas.	20	1	4	3.35	0.93
53.- Es preferible que una persona con discapacidad sensorial trabaje con otras personas que tengan el mismo problema.	20	1	4	3.15	1.14
54.- Es realmente difícil comunicarse con personas que tengan una discapacidad sensorial.	20	1	4	3.10	1.07
55.- La mayoría de las personas que tienen discapacidad sensorial pueden encargarse de llevar a cabo tareas remuneradas.	20	1	4	1.85	0.99
Media de la dimensión				2.50	0.95

4.2. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las actitudes que manifiestan los docentes hacia los estudiantes con discapacidad del Colegio Fiscomisional "Carmelias" del cantón Atacames. Los resultados evidencian que, en términos generales, el profesorado presenta una actitud favorable hacia la inclusión educativa, aunque persisten algunas percepciones de inseguridad y rasgos de carácter paternalista que evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las actitudes de los docentes respecto a la interacción social y personal con estudiantes con discapacidad, los resultados muestran una disposición positiva hacia la convivencia y la relación interpersonal. En la dimensión "Relación social y personal" se observa un alto nivel de acuerdo con afirmaciones que reflejan aceptación social, como el deseo de que sus hijos se relacionen con niños con discapacidad o la posibilidad de mantener una

amistad con estas personas, cuyos ítems registran medias bajas. Asimismo, los ítems negativos relacionados con incomodidad o rechazo presentan medias superiores a 3, lo que indica desacuerdo con actitudes discriminatorias.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Sharma y Sokal (2015), quienes señalan que las actitudes positivas del profesorado constituyen un factor clave para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Sin embargo, el ítem relacionado con la preocupación por no saber cómo comportarse al interactuar con una persona con discapacidad presenta una media intermedia, lo que evidencia que algunos docentes aún experimentan inseguridad en la interacción directa. Este aspecto también ha sido identificado en estudios realizados en Ecuador, como el de Serrano-Villavicencio et al. (2025), donde se señala que, aunque los docentes muestran predisposición hacia la inclusión, perciben limitaciones en su preparación profesional para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a analizar la percepción docente sobre la integración y participación de las personas con discapacidad en una vida cotidiana normalizada, los resultados muestran uno de los niveles más altos de aceptación dentro del estudio. La dimensión “Vida normalizada” presenta una media global baja, lo que indica un acuerdo amplio con el reconocimiento de los derechos, capacidades y oportunidades de las personas con discapacidad. Los docentes coinciden en que estas personas deben tener igualdad de oportunidades laborales, participar en actividades recreativas y disfrutar de los mismos derechos que el resto de la población.

Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Booth y Ainscow (2011), quienes destacan que el reconocimiento de la igualdad y la eliminación de barreras actitudinales constituyen elementos fundamentales para el desarrollo de culturas educativas inclusivas. No obstante, algunos ítems reflejan ligeras dudas respecto a aspectos relacionados con la personalidad o el equilibrio emocional de las personas con discapacidad, lo que sugiere que ciertos estereotipos sociales aún pueden influir en las percepciones docentes.

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a explorar las actitudes docentes frente a la aplicación de programas y estrategias de intervención para la atención de

estudiantes con discapacidad, los resultados reflejan una postura generalmente favorable hacia las políticas de inclusión. Los docentes muestran acuerdo con la necesidad de promover acciones que faciliten la integración y el acceso a espacios públicos, así como desacuerdo con afirmaciones que plantean la segregación o que consideran innecesaria la inversión en programas de apoyo.

Sin embargo, se observa cierta diversidad de opiniones cuando se aborda la asignación de recursos económicos para eliminar barreras físicas, lo que sugiere que existen percepciones diferentes respecto a la inversión institucional necesaria para la inclusión. Esta situación coincide con lo señalado por González y Rosas (2019), quienes identificaron que, aunque existe un discurso favorable hacia la inclusión educativa, la implementación de prácticas inclusivas suele verse limitada por factores como la falta de recursos y el acompañamiento institucional.

Asimismo, el análisis de las dimensiones relacionadas con tipos específicos de discapacidad muestra que los docentes presentan actitudes generalmente positivas hacia las personas con discapacidad física y sensorial, rechazando estereotipos negativos. Sin embargo, en algunos casos se evidencian percepciones de carácter paternalista, particularmente en relación con la autonomía personal o la necesidad de trato especial. En el caso de la discapacidad intelectual, los resultados muestran mayor ambivalencia, ya que, aunque se reconoce la capacidad de estas personas para desarrollar diversas actividades y participar en la sociedad, también se observan ciertas dudas respecto a su autonomía o control emocional.

Los resultados del estudio evidencian que los docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” mantienen una actitud favorable hacia la inclusión educativa y hacia la participación social de los estudiantes con discapacidad. No obstante, también se identifican algunas percepciones de inseguridad y rasgos de paternalismo que reflejan la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y el acompañamiento institucional en temas relacionados con educación inclusiva, con el fin de consolidar prácticas pedagógicas que favorezcan la participación plena de todos los estudiantes.

5. PROPUESTA METODOLOGICA

5.1 Diseño de la propuesta

La propuesta tiene como finalidad fortalecer las actitudes de los docentes frente a la diversidad y la inclusión educativa, fomentando una disposición positiva, empática y reflexiva que permita reconocer y valorar las capacidades y necesidades de todos los estudiantes. Esta intervención es relevante porque responde a la necesidad identificada en la institución educativa de mejorar las actitudes y la predisposición de los docentes hacia la atención a las personas con discapacidad, abordando barreras actitudinales que limitan la participación plena de los estudiantes con discapacidad y promoviendo un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso.

La base teórica de esta propuesta se sustenta en los estudios sobre actitudes docentes y educación inclusiva, destacando la importancia de los marcos normativos, los modelos de discapacidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como la teoría sociocultural de Vygotsky, que resalta el rol del entorno social y cultural en la construcción del aprendizaje. La propuesta busca promover cambios en la disposición emocional, cognitiva y conductual de los docentes mediante la reflexión crítica sobre sus creencias, el análisis de experiencias reales y la participación en dinámicas de sensibilización y discusión guiada.

La propuesta se enfocará en la realización de seis sesiones diseñadas para abordar de manera progresiva los elementos fundamentales que influyen en las actitudes docentes. Cada sesión combinará actividades de sensibilización, análisis de casos, discusión grupal, reflexión guiada y ejercicios prácticos que permitan al docente identificar sus creencias, reconocer barreras actitudinales y desarrollar estrategias de respuesta positiva ante la diversidad. El seguimiento se realizaría mediante evaluaciones formativas y retroalimentación continua para garantizar que los cambios en actitudes se consoliden y se traduzcan en comportamientos más inclusivos dentro del aula.

5.2 Objetivos de la propuesta

5.2.1 Objetivo General

Fortalecer las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, promoviendo disposiciones positivas, empáticas y reflexivas que favorezcan la comprensión y valoración de la diversidad estudiantil.

5.2.2 Objetivos Específicos

- Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la inclusión y los principios de igualdad, equidad y derechos humanos.
- Fomentar la reflexión crítica sobre creencias limitantes y barreras actitudinales frente a la diversidad.
- Fortalecer el conocimiento de los docentes sobre modelos de discapacidad y el marco normativo que respalda la educación inclusiva.
- Promover la empatía mediante la comprensión de experiencias de estudiantes y familias.
- Desarrollar habilidades para responder de manera reflexiva y adecuada a situaciones de diversidad en el aula.
- Propiciar espacios de intercambio y colaboración entre docentes que favorezcan la construcción de una cultura escolar inclusiva.

5.1.3. Temporalización

La ejecución de la propuesta de intervención se llevará a cabo durante seis semanas en los meses de febrero y marzo, con una sesión por semana, cada una con una duración de 90 minutos. Este período ha sido planificado estratégicamente para asegurar la progresión de los contenidos, permitir la reflexión y práctica de los docentes, y favorecer la participación activa sin generar sobrecarga laboral. Las sesiones se realizarían los lunes de 16h00 a 17h30 dentro del tiempo de planificación docente del colegio, garantizando que los 20 docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias” puedan asistir de manera efectiva y constante.

A continuación, se presenta el cronograma tentativo, que articula las fases de la propuesta con sus respectivas sesiones semanales:

Tabla 8

Cronograma de ejecución de la propuesta

Sesión	Temas de capacitación formativa	Semana	Semana	Semana	Semana	Semana	Semana
		1	2	3	4	5	6
1	Sensibilización sobre inclusión y diversidad	✓					
2	Reflexión sobre creencias y barreras actitudinales		✓				
3	Modelos de discapacidad y marco normativo			✓			
4	Empatía y comprensión de experiencias estudiantiles y familiares				✓		
5	Estrategias para responder a la diversidad en el aula					✓	
6	Espacios de intercambio y construcción de cultura escolar inclusiva						✓

5.1.4. Planificación de la propuesta de intervención

En esta sección se establece la organización operativa de la propuesta, orientada a garantizar que las seis sesiones diseñadas cumplan con los objetivos de fortalecer las actitudes docentes hacia la inclusión y diversidad. Se define cómo se llevaría a cabo la intervención, los recursos necesarios y la forma de articulación con el contexto institucional. Se planifica la coordinación con la dirección del establecimiento para asegurar que los docentes puedan participar sin afectar su carga laboral habitual, identificando un horario semanal de 90 minutos dentro de los tiempos de planificación o reuniones institucionales. Asimismo, se establecería un espacio físico adecuado que favorezca la interacción grupal, la reflexión y la dinámica activa de las sesiones.

Se contempla el uso de materiales y recursos pedagógicos adaptados, tales como guías de reflexión, estudios de caso, cuestionarios de autoevaluación y presentaciones temáticas, que faciliten la comprensión de los conceptos y el análisis de actitudes. La

planificación también incluye mecanismos de registro y seguimiento de los avances, para que los facilitadores puedan ajustar las estrategias de manera continua y atender las necesidades específicas de los docentes.

Finalmente, la planificación asegura la coherencia entre objetivos, contenidos y actividades, promoviendo que cada sesión tenga un propósito claro y contribuya a la transformación de las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales de los docentes. Se enfatiza la importancia de la reflexión crítica, la identificación de barreras personales y estructurales, y la construcción de compromisos prácticos que fortalezcan la inclusión educativa dentro del aula.

Tabla 9

Sensibilización sobre diversidad e inclusión educativa

Sesión 1		<i>Sensibilización sobre diversidad e inclusión educativa</i>
Tiempo		<ul style="list-style-type: none"> ● 90 minutos
Objetivo de la propuesta		<ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar a los participantes sobre la diversidad y la inclusión educativa, promoviendo la reflexión sobre sus creencias y actitudes frente a los estudiantes con diferentes necesidades.
Recursos		<ul style="list-style-type: none"> ● Proyector, computadora, hojas de papel, marcadores, pizarra, videos, hojas para actividades, cronómetro <p>Concepto de diversidad y tipos de diversidad en el aula.</p>
Contenidos		<ul style="list-style-type: none"> ● Principios de la inclusión educativa. ● Barreras actitudinales frente a estudiantes con discapacidad. ● Importancia de la reflexión sobre creencias y actitudes personales. ● Estrategias básicas para favorecer un entorno inclusivo
Inicio		<ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida y presentación del propósito de la propuesta ● Realizar una dinámica “Conociéndonos desde la diversidad”. Cada participante dice su nombre, una característica que lo hace único y un aprendizaje que espera de la sesión.
Tiempo	30	<ul style="list-style-type: none"> ● Compartir su información y expectativas. ● Visualizar el video sobre inclusión educativa “¿Qué es la Inclusión educativa? Consejo técnico escolar” ● https://www.youtube.com/watch?v=3NzLb_KoQzI ● Comentan las ideas más relevantes compartidas en el video,

Desarrollo	A través de lluvia de ideas guiada expresan ¿Qué significa inclusión y diversidad en el aula?”
Tiempo	60
	<p>Escribir ideas en notas adhesivas y las comparte en plenaria.</p> <p>Forman grupos de cuatro personas para analizar casos de aula con estudiantes con distintas necesidades educativas, analizan la situación, identifican barreras actitudinales y propone estrategias inclusivas.</p> <p>Cada grupo comparte conclusiones en plenaria.</p> <p>Responde una ficha de reflexión con preguntas como: ¿Cuáles son mis creencias sobre estudiantes con discapacidad? ¿Qué emociones me genera trabajar con la diversidad? ¿Qué puedo cambiar en mi práctica para ser más inclusivo?</p> <p>Exponer voluntariamente sus reflexiones, escucha a los compañeros y dialoga sobre las ideas compartidas</p>
Cierre	Resumen en palabras propias los aprendizajes clave y compromisos personales.
Tiempo	30
	Completar la ficha escala de percepción sobre educación inclusiva (Ver Anexo A)
Evaluación	Escala de percepción sobre educación inclusiva

Tabla 10

Reflexión sobre creencias y barreras actitudinales frente a la diversidad

Sesión 2	Reflexión sobre creencias y barreras actitudinales frente a la diversidad
Tiempo	90 minutos
Objetivo de la propuesta	Fomentar la reflexión crítica sobre creencias limitantes y barreras actitudinales frente a la diversidad.
Recursos	Proyector y computadora, video educativo, hojas de trabajo, marcadores, pizarra o rotafolio,
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias y prejuicios asociados a la discapacidad. • Barreras actitudinales en el contexto educativo. • Impacto de las actitudes docentes en la participación de los estudiantes. • Identificación de creencias personales que pueden limitar la inclusión.
Inicio	Bienvenida y socialización del objetivo de la sesión
Tiempo	Participan en dinámica “Verdadero o Falso sobre la inclusión” en la que analizan afirmaciones relacionadas con la discapacidad y la inclusión educativa.
30	Reflexionar individualmente si cada afirmación es verdadera o falsa. “Los estudiantes con discapacidad aprenden más lento que los demás”, “La inclusión beneficia únicamente a los estudiantes con discapacidad”, “Todos los

estudiantes pueden aprender si se les brindan oportunidades adecuadas” y “La inclusión es responsabilidad únicamente del docente de apoyo.
Compartir su opinión justificando su respuesta.

Desarrollo	Responden de forma escrita: ¿He tenido estudiantes con alguna discapacidad o necesidad educativa diversa? ¿Cómo reaccioné ante esa situación? ¿Qué sentimientos o pensamientos surgieron en ese momento?, ¿Considero que mi actitud favoreció o limitó la participación del estudiante?
Tiempo	En grupo de tres comparten voluntariamente sus reflexiones e identifican actitudes positivas y negativas presentes en las experiencias.
60	Escuchan exposición sobre las barreras actitudinales y el impacto en la participación de los estudiantes. Forman grupos de cuatro personas y analizan un caso "En una clase de secundaria, un estudiante con dificultades de aprendizaje participa poco en las actividades. Algunos compañeros se burlan de sus respuestas. El docente continúa la clase sin intervenir para evitar perder tiempo." Responden ¿Qué barreras actitudinales se evidencian en la situación? ¿Cómo puede afectar esta actitud al estudiante? ¿Qué acciones podría realizar el docente para favorecer un ambiente inclusivo? Presentan una reflexión en plenaria. Visualizar el video Barreras para la educación inclusiva en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=HvKogIkaJ0k&t=61s responden: ¿Qué barreras actitudinales se evidencian con mayor frecuencia en el contexto educativo? y ¿Cómo pueden transformarse esas barreras en oportunidades para la inclusión? Comparten una conclusión en plenaria.
Cierre	Reflexionar y compartir su compromiso personal de cambio sobre la creencia que necesita cambiar para favorecer la inclusión y una acción concreta que puede realizar para mejorar su actitud frente a la diversidad.
Tiempo	Desarrollan ficha de reflexión sobre creencias y barreras
30	
Evaluación	Formativa a través de ficha de reflexión sobre creencias y barreras actitudinales (Ver Anexo B).

Tabla 11*Comprensión de los modelos de discapacidad y del marco normativo de la educación inclusiva*

Sesión 3	Comprensión de los modelos de discapacidad y del marco normativo de la educación inclusiva
Tiempo	90 minutos
Objetivo de la propuesta	Fortalecer el conocimiento de los docentes sobre los modelos de discapacidad y el marco normativo que respalda la educación inclusiva.
Recursos	Proyector y computadora, fichas de lectura sobre modelos de discapacidad, hojas de trabajo para análisis de casos, pizarra y marcadores.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de discapacidad. • Enfoque de derechos en educación inclusiva. • Marco normativo de la inclusión educativa. • Rol docente en la educación inclusiva
Inicio	Bienvenida y presentación del objetivo de la sesión.
Tiempo 30	Activación de conocimientos previos mediante dinámica: “¿Qué entendemos por discapacidad?”, se presentan tres palabras en la pizarra: enfermedad, barreras, derechos, los docentes reflexionan sobre cuál de estas ideas creen que ha predominado tradicionalmente en la forma de comprender la discapacidad en la escuela y comparten sus opiniones.
Desarrollo	Formar grupos de cuatro personas para trabajar la ficha sobre uno de los modelos de discapacidad: Modelo médico, modelo social y modelo de derechos.
Tiempo 60	Elaborar una definición sencilla del modelo asignado y escribir un ejemplo de cómo se reflejaría ese modelo en la escuela y comparten en plenaria. Se presentan tres situaciones relacionadas con la atención a estudiantes con discapacidad: Situación 1: Un estudiante con discapacidad visual no participa en actividades porque el material solo está disponible en formato impreso. Situación 2: Un docente considera que el estudiante debe recibir apoyo fuera del aula para no retrasar el aprendizaje de los demás. Situación 3: El docente adapta las actividades para que todos los estudiantes participen utilizando diferentes recursos.
	Analizan cada situación respondiendo: Qué modelo de discapacidad se refleja en cada caso? y ¿Qué cambios podrían realizarse para promover una práctica más inclusiva? Escuchar exposición sobre los principios que sustentan la educación inclusiva y las responsabilidades de la escuela para garantizar el derecho a la educación
	Responden ¿Por qué la educación inclusiva es un derecho? ¿Qué implicaciones tiene esto para el trabajo docente?
Cierre	Cada participante completa una ficha de reflexión respondiendo: ¿Qué modelo de discapacidad considero más adecuado para promover la inclusión educativa? ¿Qué cambios puedo realizar en mi práctica docente para actuar desde un enfoque de derechos?
Tiempo 30	Responden de manera abierta la ficha metacognitiva
Evaluación	Ficha metacognitiva, antes pensaba... Ahora pienso... (Ver Anexo C)

Tabla 12*Comprendiendo las experiencias de estudiantes y familias*

Sesión 4		<i>Comprendiendo las experiencias de estudiantes y familias</i>
Tiempo	90 minutos	
Objetivo de la propuesta	Promover la empatía mediante la comprensión de experiencias de estudiantes y familias.	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector y computadora, video educativo, testimonios impresos, hojas de reflexión, pizarra y marcadores. 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía en el contexto educativo. • Experiencias de estudiantes con discapacidad en la escuela. • Experiencias de las familias frente a la inclusión educativa. • Importancia de la relación escuela–familia. 	
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación del objetivo de la sesión. 	
Tiempo	30	<ul style="list-style-type: none"> • Activación de conocimientos previos a través de pregunta: ¿Cómo se puede sentir un estudiante que enfrenta dificultades para participar en las actividades escolares? y comparten algunas ideas en plenaria.
Desarrollo	60	<p>Reciben breves testimonios de estudiantes o familias relacionados con experiencias educativas. Ejemplo de testimonio: "Mi hijo tiene discapacidad motora. Muchas veces no puede participar en actividades escolares porque el espacio no está adaptado. Como familia deseamos que pueda aprender y convivir con sus compañeros como cualquier otro estudiante."</p> <p>Reflexionan sobre: ¿Qué sentimientos puede experimentar el estudiante o su familia? ¿Qué barreras se evidencian en la situación? ¿Qué acciones podría realizar la escuela para apoyar mejor al estudiante? ¿Qué necesita el estudiante para participar mejor? Comparten en plenaria.</p>
Cierre	30	<p>Responder ¿Qué cambios pequeños podrían realizarse en el aula para evitar que un estudiante o su familia vivan esta situación? Proponer acciones concretas que el docente puede realizar para demostrar empatía hacia estudiantes y familias. Escribir una acción que puede aplicar en su práctica docente para fortalecer la empatía hacia estudiantes y familias.</p> <p>Resuelven ficha sobre experiencias de estudiantes y familias</p>
Evaluación	Ficha de reflexión sobre experiencias de estudiantes y familias (Ver Anexo D)	

Tabla 13*Respondiendo a la diversidad en el aula*

Sesión 5	Respondiendo a la diversidad en el aula
Tiempo	90 minutos
Objetivo de la propuesta	Desarrollar habilidades para responder de manera reflexiva y adecuada a situaciones de diversidad en el aula.
Recursos	Proyector y computadora, hojas de trabajo con casos educativos, pizarra o rotafolio, marcadores y fichas de reflexión.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad en el aula. • Principios básicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). • Estrategias inclusivas para favorecer la participación de todos los estudiantes. • Identificación de barreras y apoyos en situaciones educativas.
Inicio	Bienvenida y presentación del objetivo de la sesión. Dialogar sobre los temas trabajados en la sesión de la semana anterior
Tiempo 30	Reflexionar sobre la pregunta ¿Qué estrategias puede utilizar un docente cuando un estudiante enfrenta dificultades para participar en una actividad del aula? Compartir sus ideas en plenaria.
Desarrollo	Reciben casos breves relacionadas con la diversidad en el aula y responden las preguntas: ¿Qué barrera se presenta en la situación? ¿Qué estrategia podría aplicar el docente para favorecer la participación del estudiante?, y ¿Qué cambios simples podrían realizarse en el aula para apoyar mejor al estudiante? Comparten sus respuestas en plenaria
Tiempo 60	Escuchan explicación sobre los principios básicos del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y las diferentes estrategias inclusivas A partir de las ideas generadas los participantes identifican estrategias que pueden favorecer la participación de todos los estudiantes, por ejemplo: Explicar los contenidos utilizando diferentes recursos, adaptar las actividades según las necesidades del estudiante, permitir diferentes formas de participación y organizar el aula de manera flexible En la pizarra construyen un listado de acciones que los docentes pueden aplicar en su práctica educativa. Cada docente reflexiona y escribe una estrategia concreta que podría aplicar en su práctica docente para favorecer la participación de estudiantes con diferentes necesidades.
Cierre	Síntesis final del facilitador enfatizando la importancia la aplicación de estas estrategias
Tiempo 30	Espacio para preguntas y aclaración de dudas.
Evaluación	Ficha metacognitiva “El Semáforo” (Ver Anexo E)

Tabla 14*Construyendo una cultura escolar inclusiva*

Sesión 6	Construyendo una cultura escolar inclusiva
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • 90 minutos
Objetivo de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar espacios de intercambio y colaboración entre docentes que favorezcan la construcción de una cultura escolar inclusiva.
Recursos	Pizarra, marcadores, hojas de trabajo, fichas de reflexión, cinta adhesiva.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura escolar inclusiva. • Trabajo colaborativo docente. • Estrategias de apoyo entre docentes para la inclusión. • Compromisos docentes para fortalecer la educación inclusiva.
Inicio	Bienvenida y presentación del objetivo de la sesión.
Tiempo 30	<p>Retroalimentación y recuperación de aprendizajes de la sesión anterior. Responden la pregunta: ¿Qué características debería tener una escuela verdaderamente inclusiva? Reflexionan individualmente durante unos minutos y posteriormente comparten sus ideas en plenaria. Las respuestas se registran en la pizarra.</p>
Desarrollo	Los docentes comparten experiencias relacionadas con la atención a la diversidad en el aula. Reflexionan sobre: ¿Qué acciones han resultado positivas para favorecer la inclusión? ¿Qué dificultades se presentan con mayor frecuencia? ¿Qué apoyo sería necesario para mejorar la atención a la diversidad? se comentan algunas experiencias en plenaria.
Tiempo 60	<p>Escuchan exposición sobre las diferentes estrategias de apoyo existentes. Trabajan en pequeños grupos y elaboran propuestas de acciones que los docentes pueden implementar para fortalecer la inclusión en la institución educativa. Para orientar la actividad responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones pueden realizar los docentes para apoyar a estudiantes con diversas necesidades? • ¿Cómo pueden colaborar entre docentes para favorecer la inclusión? • ¿Qué prácticas podrían fortalecerse dentro de la institución para mejorar la atención a la diversidad? <p>Cada grupo escribe sus propuestas y posteriormente las comparte en plenaria. Las ideas se registran en la pizarra para construir un listado de acuerdos docentes para promover una cultura escolar inclusiva.</p>
Cierre	Cada docente escribe un compromiso personal relacionado con la inclusión educativa que pueda aplicar en su práctica docente.
Tiempo 30	Comparten voluntariamente sus compromisos
Evaluación	<p>Finalmente se realiza una breve reflexión sobre la importancia de mantener actitudes positivas, colaborativas y reflexivas para garantizar una educación inclusiva.</p> <p>Ficha de compromiso docente para la educación inclusiva (Ver Anexo F)</p>

5.1.5. Diseño de la evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta se plantea desde un enfoque formativo, orientado a acompañar el proceso de aprendizaje y reflexión de los docentes durante el desarrollo de las seis sesiones formativas. Su propósito es recoger evidencias sobre la comprensión de los contenidos trabajados, la identificación de creencias y barreras actitudinales, así como la construcción de nuevas perspectivas frente a la inclusión educativa.

Para ello, al finalizar cada sesión se aplicarán instrumentos de reflexión y autoevaluación que permitirán a los docentes analizar sus percepciones, experiencias y aprendizajes en relación con la atención a la diversidad. Entre los instrumentos utilizados se encuentran escalas de percepción, fichas de reflexión, registros metacognitivos y compromisos docentes, los cuales facilitan la identificación de avances en la comprensión de la educación inclusiva y en el reconocimiento de prácticas pedagógicas más inclusivas.

Estos instrumentos permiten valorar el proceso de sensibilización, reflexión y análisis desarrollado durante la intervención, promoviendo además una función metacognitiva, ya que los docentes reflexionan sobre lo aprendido y sobre las posibles acciones que pueden aplicar en su práctica educativa. Asimismo, el seguimiento de la propuesta se realiza a partir de los compromisos docentes establecidos en la última sesión, donde cada participante identifica acciones concretas que pueden contribuir al fortalecimiento de la inclusión educativa en el aula y en la institución.

A continuación, se presenta la relación entre las sesiones desarrolladas y los instrumentos de evaluación utilizados para el seguimiento del proceso formativo.

Tabla 15

Evaluación de la propuesta según los objetivos específicos

Sesión	Objetivo específico	Instrumento	Modo de evaluación
Sesión 1	Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la inclusión y los principios de igualdad, equidad y derechos humanos.	Escala de percepción sobre educación inclusiva (Anexo A	Autoevaluación de percepciones y reflexión sobre actitudes frente a la diversidad.

Sesión 2	Fomentar la reflexión crítica sobre creencias limitantes y barreras actitudinales frente a la diversidad.	Ficha de reflexión sobre creencias y barreras actitudinales (Anexo B)	Reflexión escrita y análisis personal de experiencias docentes.
Sesión 3	Fortalecer el conocimiento de los docentes sobre los modelos de discapacidad y el marco normativo de la educación inclusiva.	Ficha metacognitiva “Antes pensaba... ahora pienso...” (Anexo C)	Registro reflexivo de cambios en la comprensión del concepto de discapacidad y la inclusión.
Sesión 4	Promover la empatía mediante la comprensión de experiencias de estudiantes y familias.	Ficha de reflexión sobre experiencias de estudiantes y familias (Anexo D)	Análisis reflexivo de testimonios y experiencias educativas.
Sesión 5	Desarrollar habilidades para responder de manera reflexiva y adecuada a situaciones de diversidad en el aula.	Ficha metacognitiva “Semáforo” (Anexo E)	Autoevaluación de aprendizajes y de estrategias inclusivas aplicables en el aula.
Sesión 6	Propiciar espacios de intercambio y colaboración entre docentes que favorezcan la construcción de una cultura escolar inclusiva.	Ficha de compromiso docente para la inclusión educativa (Anexo F)	Elaboración de compromisos personales y profesionales para fortalecer la inclusión.

6. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del estudio, elaboradas a partir del análisis de los resultados obtenidos y en correspondencia con los objetivos planteados en la investigación.

En relación con el objetivo específico orientado a identificar los aportes teóricos presentes en la literatura científica sobre las actitudes docentes frente a la discapacidad, la revisión bibliográfica permitió establecer que las actitudes del profesorado constituyen un elemento clave para el desarrollo de procesos educativos inclusivos. Los estudios analizados coinciden en señalar que las percepciones, creencias y predisposiciones de los docentes influyen directamente en las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, se evidencia que los enfoques actuales de educación inclusiva se sustentan en el modelo social de la discapacidad y en el enfoque de derechos, los cuales promueven la eliminación de barreras y el reconocimiento de la diversidad como parte inherente del sistema educativo.

En cuanto al objetivo específico dirigido a determinar las actitudes que manifiestan actualmente los docentes hacia los estudiantes con discapacidad, los resultados evidencian que el profesorado del Colegio Fiscomisional “Carmelias” presenta, en términos generales, actitudes favorables hacia la inclusión. Esto se refleja principalmente en la dimensión de vida normalizada, donde los docentes muestran un amplio reconocimiento de la igualdad de derechos, oportunidades laborales y participación social de las personas con discapacidad. De igual manera, en la dimensión de relación social y personal se observa disposición positiva hacia la convivencia e interacción con este grupo, así como el rechazo a estereotipos negativos o conductas discriminatorias.

No obstante, el análisis también permitió identificar la presencia de ciertos matices de carácter paternalista, especialmente en las dimensiones relacionadas con la discapacidad física e intelectual. En estos casos, aunque se reconoce el valor y los derechos de las personas con discapacidad, algunos docentes manifiestan dudas respecto a su autonomía plena, control emocional o desempeño en determinados ámbitos. De igual forma, se evidencian percepciones de limitada preparación docente para interactuar o comunicarse adecuadamente en determinadas situaciones, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación en educación inclusiva.

Por otra parte, los resultados muestran que el contacto frecuente con personas con discapacidad, principalmente en el ámbito laboral, favorece la construcción de actitudes más positivas y abiertas hacia la inclusión. Sin embargo, los docentes reconocen tener menor nivel de información sobre ciertos tipos de discapacidad, particularmente la discapacidad intelectual y sensorial, lo que evidencia una brecha entre la predisposición actitudinal favorable y el conocimiento técnico necesario para responder adecuadamente a la diversidad en el aula.

En relación con el objetivo específico orientado a determinar estrategias de intervención que contribuyan a transformar las actitudes del profesorado, En este sentido, se reconoce la importancia de promover estrategias formativas centradas en la sensibilización, la reflexión sobre las barreras actitudinales y el desarrollo de competencias pedagógicas que favorezcan prácticas inclusivas dentro del aula.

Finalmente, en relación con el objetivo general del estudio, se concluye que el diseño de una propuesta de intervención orientada a mejorar las actitudes docentes constituye una estrategia pertinente para fortalecer los procesos de inclusión educativa en el Colegio Fiscomisional “Carmelias”. La propuesta elaborada, estructurada en sesiones formativas dirigidas al profesorado, busca promover procesos de sensibilización, análisis crítico de las creencias sobre la discapacidad y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, contribuyendo así a garantizar la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1 Limitaciones

Durante el desarrollo de la investigación se identificaron algunas limitaciones metodológicas y operativas que deben considerarse al interpretar los resultados.

En primer lugar, el tamaño de la muestra constituye una limitación del estudio. La investigación se realizó con 20 docentes del Colegio Fiscomisional “Carmelias”, lo que permitió obtener un diagnóstico completo de la institución; sin embargo, el número reducido de participantes limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos.

Otra limitación estuvo relacionada con los tiempos de respuesta de los participantes durante la recolección de datos. Debido a la carga laboral del profesorado, algunos docentes no pudieron completar el instrumento en los plazos previstos, lo que obligó a ampliar el periodo de aplicación del cuestionario.

Asimismo, al utilizarse un instrumento de autopercepción basado en escala Likert, existe la posibilidad de que algunas respuestas estén influenciadas por la deseabilidad social. En un contexto educativo donde la inclusión es ampliamente promovida, algunos participantes podrían haber respondido de acuerdo con lo socialmente aceptado más que desde sus prácticas reales.

También se debe considerar el carácter del estudio, ya que la información fue recogida en un único momento. Esta situación no permite analizar posibles cambios en

las actitudes docentes a lo largo del tiempo ni evaluar el impacto de procesos formativos o intervenciones posteriores.

Finalmente, durante el proceso de elaboración del trabajo se presentaron dificultades iniciales en el manejo de las normas de citación y referencias según el estilo APA, lo que requirió un proceso adicional de revisión y ajuste metodológico para asegurar la correcta organización de las fuentes bibliográficas.

7.2 Prospectiva

A partir de los resultados obtenidos y de las limitaciones identificadas, se plantean algunas líneas de proyección que pueden orientar futuras investigaciones y acciones institucionales en el ámbito de la educación inclusiva.

En primer lugar, se sugiere ampliar el alcance del estudio a otras instituciones educativas del cantón o de la provincia, con el fin de comparar las actitudes docentes hacia la discapacidad en diferentes contextos escolares y fortalecer la validez externa de los resultados.

Asimismo, futuras investigaciones podrían incorporar metodologías cualitativas, como entrevistas o grupos focales con docentes, que permitan profundizar en sus percepciones, experiencias y dificultades en la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Otra línea de trabajo consiste en evaluar el impacto de programas de formación docente en educación inclusiva, mediante estudios de seguimiento que analicen si los procesos de capacitación generan cambios sostenidos en las actitudes y en las prácticas pedagógicas.

Desde el ámbito institucional, se recomienda promover espacios permanentes de formación y reflexión pedagógica sobre inclusión educativa, orientados a fortalecer las competencias docentes para atender la diversidad del alumnado.

Finalmente, futuras investigaciones podrían analizar no solo las actitudes docentes, sino también las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, con el propósito

de comprender cómo estas percepciones se traducen en estrategias de enseñanza que favorezcan la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

8. REFERENCIAS

- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142014000300008&script=sci_abstract
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Altman, B. M. (2014). Definitions, concepts, and identifying disability. En *International handbook of occupational therapy interventions* (pp. 15-28). Springer.
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
Registro Oficial No. 449.
https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
Registro Oficial Suplemento No. 417.
<https://www.asambleanacional.gob.ec/documentos/publicaciones-leyes/ley-de-educacion-intercultural.pdf>
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz-García, S., & Caballero-García, C. M. (2022). *Estudio de la percepción de los profesionales de la orientación educativa sobre las aulas abiertas en centros regulares de la región de Murcia (España)*. *Revie: Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 4–26. <https://doi.org/10.47554/revie.vol9.num1.2022.pp4-26>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva. OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/guia-educacion-inclusiva.pdf>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2020). El derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva y equitativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 11–13. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/14_2_001
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace College Publishers.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>
- Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. *Routledge*.
- Gallardo-Herrerías, C. (2025). Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41. <https://doi.org/10.21555/rpp.3508>
- González, M., & Rosas, P. (2019). Actitudes docentes hacia la inclusión educativa en escuelas latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–63.
- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2020). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51–59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación (7.^a ed.). McGraw-Hill Educación. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/LIB/775008>
- Hernández, K. (2025). La discapacidad a través de la historia. *Revista CIMALex*. <https://revistacimalex.uabc.mx/Cimalex/revista07/articulo/0002.pdf>

- León, M. B., & Rivera Donoso, M. D. (2020). La capacitación en educación inclusiva de niños con discapacidad visual, física, intelectual y auditiva a maestros de educación inicial ¿en qué medida afecta a sus actitudes? [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. Repositorio Institucional de la Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10169>
- Lerma, H. D. (2022). Metodología de la investigación: Propuesta, anteproyecto y proyecto (6.^a ed.). Ecoe Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/libros/metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion/>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735825>
- Martínez, C., & González Lara, C. A. (2023). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. <https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.649>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Normativa para la Educación Inclusiva*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2024). Manual de calificación/recalificación de la discapacidad (Acuerdo Ministerial Nro. 00086-2024). Registro Oficial Suplemento Nro. 584.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

- Quispe, M. E., Concha Abarca, J., & Quispe Choque, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239–253.
- Sainz-Palafox, M. A., Vera-Noriega, J. Á., & Tánori-Quintana, J. (2022). Características métricas de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD). *Revista Evaluar*, 22(2), 14–29. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v22.n2.38683>
- Sánchez, A. (2009). Barreras actitudinales hacia la discapacidad en el profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 23-38. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/33>
- Serrano-Villavicencio, O., Villavicencio-Aguilar, C., Armijos-Piedra, T., & Rebolledo-Yange, E. (2025). Actitudes docentes frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e1047>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Silva, E. P. F. J., Barros, N. C. B., Melo, R. I. O., Pontes, N. K. d. S., & Maciel, A. P. P. (2020). Evolution of the concept of disability during history: from medical to social model. *RSD Journal*, 9(2), e162921835. <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/1835>
- Solís, P., & Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30). <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- Tárraga-Mínguez, R., Grau-Rubio, C., & Peirats-Chacón, J. (2013). Actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva. *REIFOP*, 16(1), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217028056005.pdf>

- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83–94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Trespacios, J., Vázquez, R., & Bello, L. (2005). Investigación de mercados. International Thomson Editores. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3448/1/UPS-ST000914.pdf>
- UNESCO. (2024). Preguntas y respuestas: Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion>
- Verdugo, M. Á., Río, C.J., & Arias, B. (2003). *Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.

9. ANEXO

Anexo A

Escala de percepción sobre educación inclusiva

Instrucciones:

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Afirmación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos los estudiantes tienen derecho a aprender en igualdad de oportunidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La diversidad en el aula puede enriquecer el proceso educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes tienen un papel clave para garantizar la inclusión educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pregunta de reflexión

¿Qué idea o aprendizaje de esta sesión considera más relevante para su práctica docente?

Anexo B

Matriz de identificación de barreras actitudinales

Instrucciones:

Analice las situaciones discutidas durante la sesión y complete la siguiente matriz.

Situación analizada	Creencia o actitud que se evidencia	Posible impacto en el estudiante	Alternativa inclusiva
---------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-----------------------

Pregunta de reflexión



¿Qué cambios considera necesarios en las actitudes docentes para favorecer una educación inclusiva?

Anexo C

Ficha metacognitiva (antes pensaba... ahora pienso...)

Instrucciones

Escribir en cada columna lo que conoce del tema, en la segunda columna describa el criterio que tiene actualmente después de la sesión

ANTES PENSABA	AHORA PIENSO
	

Anexo D

Registro de empatía educativa

Instrucciones:

Analice el testimonio trabajado en la sesión y complete el siguiente registro.

Aspecto de análisis	Reflexión
¿Qué emociones podría experimentar el estudiante?	
¿Qué emociones podría experimentar la familia?	
¿Qué barreras se identifican en la situación?	
¿Qué acciones podría realizar el docente para mejorar la situación?	

Reflexión final

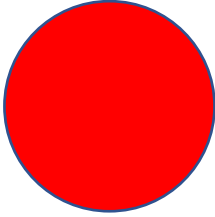
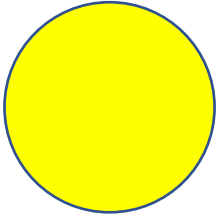
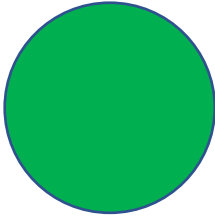
¿Qué aprendizajes le deja esta experiencia para su práctica docente?

Anexo E

Ficha metacognitiva (semáforo)

Instrucciones

Responder las preguntas, según lo indica cada color del semáforo

RUTINAS DEL SEMAFORO	
	Qué cosas no entiendo o no sé
	Qué cosas me generan dudas
	Qué cosas entendí

Anexo F

Compromiso docente para fortalecer la educación inclusiva

Instrucciones:

Reflexione sobre el proceso desarrollado en las sesiones de formación y complete el siguiente compromiso.

Aprendizajes obtenidos

Mencione dos aprendizajes significativos obtenidos durante la propuesta.

1. _____
2. _____

Acciones para la práctica docente

Indique una estrategia que aplicará en su aula para favorecer la inclusión.

Colaboración docente

¿De qué manera podría colaborar con otros docentes para fortalecer la inclusión en la institución?

Compromiso personal

Redacte un compromiso concreto para promover una educación inclusiva.
