

Determinar el nivel de actitud que presentan los docentes, padres y estudiantes hacia la educación inclusiva

Determine the level of attitude that teachers, parents, and students have toward inclusive education

  Estefany Maribel Naranjo Guayasamin¹

  Mayra Alejandra Bustillos Peña²

  Betty Pastora Alejo²

  Jimmy Antonio Zambrano Ramírez²

¹ Maestría en Pedagogía-Facultad de Posgrado, Artes y Humanidades, Universidad Tecnológica Israel de Quito, Ecuador

² Department of Arts and Humanities, Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Fecha de recepción: 02.10.2025

Fecha de revisión: 18.11.2025

Fecha de aprobación: 18.12.2025

Como citar: Naranjo Guayasamin, E., Bustillos Peña, M., Alejo, B. & Zambrano Ramírez, J. (2025). Determinar el nivel de actitud que presentan los docentes, padres y estudiantes hacia la educación inclusiva. *UCV-SCIENTIA*, 17 (2), 63-72. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v17n2a6>

Autor de correspondencia: Estefany Maribel Naranjo Guayasamin

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las actitudes de los profesores, padres de familia y estudiantes, en el contexto de la educación inclusiva en la ciudad de Quito, en el Ecuador. La investigación se desarrolló con una metodología cuantitativa, usando cuestionarios validados para docentes, estudiantes y padres de familia. La muestra se compuso de 60 profesores/as de nivel inicial y básica, 150 alumnos/as de entre 9 y 12 años y 150 padres o representantes legales. Manzo (2019) indica que las actitudes de los profesores nacen de experiencias, Cruz y González (2022), añaden que la actitud de los padres cambia cuando tienen acceso a la información, Angenscheidt y Navarrete (2017) sostienen que los estudiantes que participan en entornos inclusivos tienen más probabilidades de desarrollar actitudes positivas. Entre los resultados sobresalientes, se puede señalar que los profesores tienen una actitud favorable respecto a las creencias. Entre los alumnos existe una actitud empática, pero con cierto grado de evitación. Los padres señalan una actitud favorable a la integración.

Palabras clave: Inclusión educativa, actitudes, docentes, padres de familia, necesidades educativas especiales (NEE).

Abstract

The objective of this research was to analyze the attitudes of teachers, parents, and students within the context of inclusive education in the city of Quito, Ecuador. The research was conducted using a quantitative methodology, employing validated questionnaires for teachers, students, and parents. The sample consisted of 60 early childhood and elementary school teachers, 150 students aged between 9 and 12 years, and 150 parents or legal guardians. Manzo (2019) states that teachers' attitudes stem from their experiences; Cruz and González (2022) add that parents' attitudes change when they have access to information; Angenscheidt and Navarrete (2017) argue that students who participate in inclusive environments are more likely to develop positive attitudes. Among the most significant results, it can be noted that teachers have a favorable attitude regarding their beliefs. Among students, there is an empathetic attitude, although with a certain degree of avoidance. Parents show a favorable attitude toward integration.

Keywords: Inclusive education, attitudes, teachers, parents, special educational needs (SEN).

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido reconocida mundialmente como un criterio básico del desarrollo de las sociedades justas y equitativas. A nivel internacional, las políticas educativas comienzan a superar el enfoque tradicional y político para atender a todas las personas que conforman el alumnado y que, sin distinción alguna, acceden a la educación de calidad. La UNESCO (2020) ha subrayado que se debe promover la inclusión educativa entre los agentes educativos como una forma concreta de reducir las desigualdades y contribuir al respeto entre culturas, razas, habilidades u orientaciones de personas.

La postura del profesorado sobre la educación inclusiva ha sido un tema muy estudiado en diversas investigaciones. Así, Manzo (2019) indica que las actitudes de los profesores nacen de experiencias previas con alumnos con discapacidad o la percepción de los beneficios que la inclusión puede aportar. Para este autor, el profesorado con una mayor formación en educación inclusiva va a presentar actitudes positivas hacia la integración de alumnos con NEE (necesidades educativas especiales). Sin embargo, Pantoja (2023) plantea un aspecto más a esta explicación, toma en consideración cuestiones como la percepción de la competencia profesional, la falta de apoyo institucional y los recursos existentes.

Con respecto a las actitudes de los padres, Aparicio (2024) apuestan porque están muy ligadas al saber de los padres sobre las políticas inclusivas y las capacidades que tienen los alumnos con discapacidad. Los padres que no tienen información o que poseen creencias erróneas sobre la inclusión tienen una actitud negativa o contraria a la integración en clase de sus hijos con discapacidad. Este mismo enfoque es adoptado por Cruz y González (2022), quienes añaden que la actitud de los padres cambia cuando tienen acceso a la información que pone de manifiesto los beneficios de la inclusión, no únicamente para los alumnos con discapacidad, sino también para los que no la tienen, y hacen énfasis en mostrar que, si los padres entienden que la inclusión puede favorecer un ambiente más escolarizado para todos, su actitud se vuelve positiva.

Por su parte las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión educativa se refieren a los pensamientos y conductas que tienen los estudiantes respecto a la integración de las aulas ordinarias de compañeros con discapacidad. Este aspecto es muy relevante, pues el vivir y la interacción diaria en un entorno inclusivo generará en los estudiantes que conviven a sus compañeros con discapacidad distintas relaciones interpersonales basadas en el respeto, la confianza y el trabajo en cooperación en general (Angenscheidt & Navarrete, 2017).

Los estudiantes son considerados por varios autores como el determinante de un entorno inclusivo. Angenscheidt y Navarrete (2017) sostienen que los estudiantes que participan en entornos inclusivos tienen más probabilidades de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, la interacción con los compañeros discapacitados promueve la empatía y el respeto de los unos hacia los otros. Siguiendo el mismo patrón, González y Triana (2018) aseveran que el contacto de los estudiantes con y sin discapacidad reduce los prejuicios y promueve un mayor entendimiento de las diferencias. Ambos estudios concuerdan en que las experiencias directas son la clave para la modificación de las actitudes, pero Miguel Blanco (2023) afirma que la interacción debe ir acompañada de un trabajo en el aula que impulse la empatía, respeto e inclusión desde una edad temprana.

De esta manera facilitará la comprensión de los factores que determinan la actitud hacia la inclusión, así como también aportará insumos para poder elaborar programas de capacitación que sean más efectivos en cuanto a la construcción de un ambiente inclusivo en el aula. Asimismo, esta investigación servirá como aporte para la reflexión de los profesores; facilitar la formulación e implementación de campañas de sensibilización orientados en los padres y promover estrategias que favorezcan su integración de los estudiantes con discapacidad.

Antecedente histórico:

La postura frente a la educación inclusiva tiene su origen en los movimientos de los derechos humanos y la equidad, que brotaron en la segunda mitad del siglo XX. La Declaración de Salamanca de 1994, propuesta por la UNESCO, fue un acontecimiento mundial que definió que la escuela debe acoger a todos los niños/as sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o lingüísticas. Desde entonces, se asumió la actitud de los actores escolares como una variable determinante en la puesta en marcha de la inclusión educativa (Cruz R., 2019).

En el ámbito de la educación, la actitud hacia la inclusión suele ser medida mediante escalas psicométricas que contemplan tres dimensiones que quedarían incluidas dentro de la actitud: la cognitiva (conocimientos, creencias), la afectiva (emociones, sentimientos) y la conductual (acciones o predisposición a actuar) (Cruz y González, 2022).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) contempla la inclusión como un principio, su puesta en práctica se ha visto limitada a múltiples factores; entre ellos destacan: la formación docente, que es escasa, con solo entre 3 y 5 cursos con inclusión en las carreras de educación, que no promueve un cambio de actitud; la escasa formación

continua, que limita la autoeficacia del profesorado a pesar de esfuerzos estatales por formar; la carga administrativa y la alta densidad de alumnos, que hace que la planificación y adaptación fuesen imposibles.

Las actitudes docentes, como las de cualquier otro estamento educativo quedarían influidas por su formación, por sus experiencias previas y por el nivel de contacto que han tenido con alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido, investigaciones llevadas a cabo bajo el contexto ecuatoriano han puesto de manifiesto que la falta de formación, la existente en contextos escolares con recursos escasos tienden a producir actitudes de carácter negativo o neutral. Por el contrario, docencia que ha sido expuesta a formación continua y que ha tenido el soporte institucional, son docentes que tienen actitudes más favorables hacia la inclusión. Igualmente, los padres y las madres van desarrollando sus actitudes en función de la información que reciben, sus expectativas y el contexto social en el que se desenvuelven (Ramos et al., 2019).

Criterios que determinan la actitud

La actitud hacia la educación inclusiva no es algo espontáneo, se configura a partir de una serie de factores interconectados, siendo uno de los criterios fundamentales el nivel de conocimiento y de comprensión de lo que la inclusión conlleva. En este sentido, es importante señalar que cuando los sujetos que forman parte del escenario educativo entienden que la inclusión no se refiere únicamente a integrar físicamente a una niña o niño con discapacidad en un grupo de compañeros y compañeras, sino que implica una adecuación pedagógica, emocional y estructural de la enseñanza, es más posible que puedan desarrollar actitudes positivas ante este tema. En este sentido, la formación continua y la actualización profesional de conocimientos se convierten en elementos clave para transformar aquellas actitudes negativas debidas a la falta de conocimiento (González, 2020).

La creencia de la persona, los valores de la familia, las creencias culturales están profundamente arraigadas en la actitud ante la diferencia. En culturas excluyentes o con prejuicios hay más que resistencias, a pesar de la formación técnica. Por lo tanto, la intervención en el ámbito emocional y el trabajo con valores como la equidad, la justicia y la solidaridad deben formar parte de toda estrategia de integración. Finalmente, el grado de participación o de empoderamiento también actúa como criterio de la formación de la actitud (Sánchez et al., 2024).

Redes de apoyo para la educación inclusiva

Las redes de apoyo son estructuras fundamentales para garantizar la aplicación adecuada de la educación inclusiva. Estas redes pueden ser tanto

formales como informales y deben interrelacionarse a los niveles institucional, comunitario y estatal. En el ámbito escolar, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) representa una de las redes formales más importantes en Ecuador. Su función es la de prestar apoyo psicopedagógico, asesorar al profesorado en sus acciones con el alumnado con NEE y ejercer como mediador/a entre la familia y la escuela. No obstante, su cobertura es aún limitada, encontrándose muchas de las instituciones educativas sin estos recursos o con el DECE sobrecargado (Sánchez et al., 2024).

En cuanto al nivel estatal, el Ministerio de Educación va desarrollando ciertas guías y programas de apoyo, tales como el “Modelo de Educación Inclusiva” y las “Unidades de Apoyo a la Inclusión”, pero en fase de aplicación y todavía enfrentando desafíos operativos. Por tanto, se debe reforzar las redes inter-institucionales y comunitarias y promover el trabajo en red y el diseño de políticas públicas de inclusión sostenidas, que garanticen el acompañamiento de las instituciones educativas del país, ya que sólo de este modo se garantizará una educación inclusiva.

El trabajo con grupos cooperativos y la utilización de la estrategia de aprendizaje entre pares también permite aportar a la inclusión, ya que fomenta la interacción social, el respeto a las diferencias y el sentido de pertenencia. Las metodologías de trabajo como el trabajo por grupos deben permitir que se apoyen mutuamente, generando sobre el clima del aula un clima más empático y solidario. Es música para los oídos entre las personas saber que establecer normativas de convivencia inclusivas, promover un lenguaje respetuoso y trabajar en la realización de actividades que muestren la diversidad de las personas como una riqueza (Oviedo y Páez, 2021).

Problema de Investigación

Las actitudes institucionales, que son la muralla que desvela una lucha entre quienes defienden la inclusión como un cambio cultural profundo y quienes ven la inclusión como un cumplimiento burocrático por decreto, hecho que provoca resistencia organizacional. De esta manera, el sistema presenta un modelo integrador más que inclusivo, que requiere no solo de la normativa, sino también del compromiso institucional, de recursos reales, de formación continua y de un cambio de cultura escolar que acompañe a la diversidad en la práctica.

A pesar de las reformas legislativas y de políticas públicas en Ecuador en relación a una educación más equitativa, la práctica de la educación inclusiva en Quito es muy deficitaria. Uno de los principales problemas es la actitud que tienen tanto los profesores/as, las familias y el propio alumnado. En el ámbito nacional, el ordenamiento jurídico

asume la inclusión educativa, pero en la práctica, las estructuras y las personas todavía no ponen las condiciones para garantizar el acceso a todos y a todas a una educación de calidad.

Un 90 % de los/as profesores/as muestran preocupación ante la situación de no saber cómo reaccionar ante situaciones de inclusión y sólo un 29 % dice que conoce el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La falta de preparación viene también acentuada por el hecho de que solamente un 27 % ha recibido formación formativa en inclusión y en adaptación curricular. En torno a eso se suma que 9 de cada 10 escuelas no disponen del equipamiento para atender a la diversidad que muestra el alumnado y 5 de cada 10 no han realizado adaptaciones a nivel físico en sus aulas (Fernández, 2020).

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la percepción y el nivel de aceptación de la educación inclusiva entre docentes, padres de familia y estudiantes en instituciones educativas de Quito?

Objetivo de la Investigación

Analizar las actitudes de los profesores, padres de familia y estudiantes, en el contexto de la educación inclusiva en la ciudad de Quito, en el Ecuador.

por la importancia de la educación inclusiva para promover la escolaridad de todos los estudiantes en el sistema educativo, aquellos que presentan necesidades educativas especiales. El hecho de conocer las actitudes, nos puede ayudar a poner en marcha acciones que vayan dirigidas a regular la cultura escolar inclusiva (Vizcaíno y otros, 2023).

La elección del enfoque y del tipo de investigación obedece a un enfoque cuantitativo, en el que se pondrán en uso de instrumentos estandarizados para recabar información medible. El tipo de estudio es un estudio descriptivo no experimental de tipo transeccional, pues se trata de la observación y descripción del fenómeno tal como se produce, no manipulado las variables que intervienen en la investigación.

Diseño de investigación

Se recurrió a un diseño de tipo no experimental, transeccional y descriptivo, la recolección de datos se llevó a cabo en un único momento temporal, sin manipulación de las variables, sin que el investigador interviniese directamente sobre los sujetos de estudio. Este tipo de diseño permite observar y describir las actitudes de la gente tal como se presentan en el contexto natural. La investigación se llevó a cabo en instituciones educativas del nivel inicial y básica media, públicas y privadas con la finalidad de obtener una visión amplia de la realidad educativa respecto a la inclusión.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por docentes, padres de familia y estudiantes, distribuidos en tres grupos:

MATERIAL Y MÉTODO

Tipo de investigación

La forma metodológica de la presente investigación empieza con el planteamiento de problema en el que era necesario desde su inicio la necesidad del conocimiento de las actitudes frente la educación inclusiva. Tal necesidad surge

Tabla 1

Participantes de la investigación

Grupo de participantes	Cantidad	Características principales
Docentes	60	De instituciones educativas de nivel inicial y básica
Padres o representantes legales	150	De estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE)
Estudiantes	150	Con edades comprendidas entre 9 y 12 años

Nota. Se muestra los participantes de la investigación

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando su disponibilidad, vínculo con la educación inclusiva y consentimiento informado. Se garantizó la diversidad en cuanto a género, nivel económico, socio cultural, y experiencia con estudiantes con NEE.

Técnicas e instrumentos

Para ello se recurrió a instrumentos validados en investigaciones previas, adaptados a las características del estudio. Seguidamente, se presentan los cuestionarios utilizados con su correspondiente fuente:

- Cuestionario para padres de familia, en el que se basó la escala realizada por Rosenbaum et al. (1987) para medir actitudes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad.
- Cuestionario para los estudiantes, adaptado del instrumento propuesto por Boer et al. (2012), orientado a medir percepciones y actitudes hacia la inclusión escolar.
- Cuestionario para el profesorado, sustentado en la escala desarrollada por Stewart et al. (2007), orientada a detectar actitudes del profesorado frente a la educación inclusiva. Estos instrumentos fueron seleccionados por su validez teórica y empírica existente en estudios previos y se aplicaron bajo criterios éticos y metodológicos acordes en la práctica.

Aspectos éticos

En primer lugar, desde el inicio de la investigación se garantizaba que todos los participantes (docentes, padres y estudiantes) estuvieran informados de forma clara y accesible sobre la finalidad de la investigación, las características de los procedimientos llevados a cabo en la recolección de los datos, su participación voluntaria y su derecho a darse de baja en cualquier etapa de la investigación sin ningún tipo de consecuencia negativa para ellos. En el caso de los estudiantes, además de buscar su consentimiento, se solicitó el consentimiento a los padres o representantes legales, así como el asentimiento verbal de los niños/as, respetando sus derechos y el nivel de comprensión que se tiene de lo que se está haciendo.

Se mantuvieron estrictas normas de confidencialidad en cuanto al tratamiento y recogida de datos. Los cuestionarios fueron anonimizados garantizando que no se produzcan identificaciones de los participantes en los resultados ni en los informes que se puedan producir a raíz de los mismos. Además, la información que se puede obtener a través de la investigación será empleada solo y exclusivamente para fines académicos y científicos, sin que pueda haber ningún tipo de utilización comercial de los resultados ni ningún tipo de exposición pública no autorizada.

La investigación no genera intervención directa ni manipulación de los niveles de las variables en estudio por lo que no se originan riesgos físicos, psicológicos ni sociales para los participantes. Se aplicaron cuestionarios validados y todos ellos contaron con un lenguaje inclusivo y claro evitando cualquier forma de discriminación o sesgo.

RESULTADOS

En lo siguiente se realiza un análisis exhaustivo y pormenorizado de la tabla, teniendo en cuenta las tres agrupaciones participantes (docentes/as, alumno/as y padres/madres), sus particularidades, la cantidad de ítems de las escalas, así como el grado de homogeneidad o bien, niveles que se ha captado de los ítems (Hi) de cada una de las dimensiones objeto de evaluación:

Tabla 2*Resultados de los instrumentos aplicados*

Grupo Objetivo	Cantidad	Ítems (Likert 1–5)	C	A	B	Hi	Escala H
Docentes	60	Actitudes hacia la educación inclusiva					
		Creencias y disposición	6	7	6	$0.32 \leq Hi \leq 0.58$	0.45
		Incomodidad y frustración	–	3	2	$0.67 \leq Hi \leq 0.75$	0.71
		Conocimiento y normativa	2	–	–	$0.40 \leq Hi \leq 0.40$	0.40
		Ítems excluidos	3	2	–	–	–
Estudiantes	150	Actitudes afectivo-sociales sobre inclusión					
		Aceptación e interacción	–	10	2	$0.41 \leq Hi \leq 0.57$	0.47
		Empatía y disposición	3	3	–	$0.54 \leq Hi \leq 0.71$	0.62
		Evitación e incomodidad	–	2	–	$0.37 \leq Hi \leq 0.39$	0.38
		Ítems excluidos	–	2	–	–	–
Padres	150	Actitudes familiares hacia la inclusión de la discapacidad					
		Apertura e integración social	4	8	3	$0.36 \leq Hi \leq 0.53$	0.48
		Apoyo y normalización	5	3	2	$0.54 \leq Hi \leq 0.74$	0.60
		Rechazo y temor	–	3	–	$0.35 \leq Hi \leq 0.39$	0.36
		Ítems excluidos	–	2	–	–	–

El conjunto de docentes estuvo conformado por 60 profesores procedentes de distintos centros educativos de educación inicial hasta la básica. En lo que respecta a sus actitudes hacia la educación inclusiva se detectaron tres escalas de importancia. La primera de ellas: Creencias y disposición, fue capaz de incluir 19 ítems distribuidos en tres niveles de acuerdo con su índice de correlación: 6 de baja correlación (C), 7 con correlación aceptable (A) y 6 con buena correlación (B). El coeficiente de homogeneidad H_i osciló entre 0,32 y 0,58 y su media general fue de 0,45, con un grado de consistencia interna moderada. La segunda escala, es aquella que corresponde: Incomodidad y frustración, compuso 5 ítems (3 A y 2 B) y presentó un H_i mayor, con índices que variaron entre 0,67 y 0,75 y una media de 0,71, que reflejaron una alta cohesión entre los ítems que la componen. La tercera escala, Conocimiento y normativa, en comparación, fue más ajustada (apenas 2 ítems, todos del tipo C) con un H_i exacto de 0.40, justo en el límite mínimo requerido para la validez interna. En total, se excluyeron 5 ítems del análisis (3 tipo C y 2 tipo A), suponemos que porque no llegaron a los estándares de homogeneidad exigidos.

El segundo grupo estuvo formado por 150 estudiantes de 9 a 12 años. Su actitud afectivo-social hacia la inclusión fue evaluada a partir de tres escalas (la primera Aceptación e interacción, 12 ítems (10 A y 2 B), H_i 0.41-0.57, media 0.47, una buena estructura aceptable con alto nivel de cohesión. La segunda escala, Empatía y disposición, se mantuvo en un equilibrio entre los ítems C y A (3 ítems en cada una de las categorías A y C) y se alcanzó un H_i promedio de 0.62, con rangos en valores sólidos de homogeneidad (0.54 a 0.71). La tercera escala, Evitación e discomfort, tuvo un valor bajo de ítems solamente (2 en A) y un H_i con valores comprendidos entre 0.37 y 0.39 y un H_i medio de 0.38. Considerando que el umbral mínimo es 0.30, es un valor que se encuentra dentro del margen analíticamente aceptado. Se excluyó 2 ítems por su poca homogeneidad.

El grupo más representativo fue el del grupo de padres o representantes legales, con 150 participantes vinculados a alumnos con y sin NEE. Se trabajaron actitudes familiares ante la inclusión de la discapacidad a partir de tres escalas. La primera, Apertura e integración social, trabajó con 15 ítems (4 en C, 8 en A y 3 en B). Se presentó un H_i oscile entre 0.36 y 0.53 y

una media de H_i de 0.48, que reflejó una cohesión suficientemente buena. La segunda escala, Apoyo y normalización, presentó una mayor proporción de ítems en la categoría C (5), 3 en A y 2 en B, con un H_i que osciló entre 0.54 y 0.74, con una media del H_i cuyo valor medio fue de 0.60, constituyendo una fuerte homogeneidad. La tercera escala, Rechazo y temor, con 3 ítems (todos en A) nos dio un H_i de entre 0.35 y 0.39, y una media de 0.36, a pesar de que sea la escala de menor cohesión interna en este grupo, sus resultados nos muestran un H_i que también está dentro de los márgenes mínimos. Se excluyó 2 ítems por criterios de homogeneidad.

DISCUSIÓN

Los datos obtenidos en el presente trabajo de investigación ponen en evidencia que las percepciones diferenciales alrededor de la inclusión educativa por parte de los docentes, así como por parte de los alumnos y padres o representantes legales, permiten visibilizar las orientaciones y disposiciones que intervienen en la implementación de prácticas inclusivas en el contexto escolar. Las percepciones, que fueron captadas a través de escalas validadas y posteriormente analizadas mediante coeficientes de homogeneidad (H_i), exhiben de este modo niveles aceptables para la consistencia interna que se corresponden a los estándares propuestos por (Montoya & Montoya, 2024) conductista que estudió sus escalas no paramétricas de un tipo u otro del tipo ordinal.

En el caso de los docentes, la escala que muestra una mayor consistencia interna ha sido la de Incomodidad y frustración ($H_i = 0.71$), lo que, a su vez, es coherente con aquello que indican Pegalajar y Colmenero (2017) cuando afirman que muchos docentes, a pesar de tener una actitud general positiva hacia la inclusión, experimentan altos niveles de ansiedad cuando se tiene que hacer frente a la diversidad que se da en el aula sin el apoyo formativo e institucional apropiado. De la misma manera, (Álvarez Castillo & Buenestado Fernández, 2014) encontraron que la incomodidad que siente el docente está relacionada con la percepción de falta de preparación para atender a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que es consistente con la menor puntuación encontrada de homogeneidad de la escala

Conocimiento y normativa ($H_i = 0.40$), lo cual pone de manifiesto las limitaciones que existen en este sentido.

En lo que respecta a los alumnos, la escala Empatía y disposición ha dado como resultado un valor medio de $H_i = 0.62$, lo cual hace que se pueda considerar que se tiene una actitud favorable hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad o NEE. Este resultado está de acuerdo con lo que señalan (Álvarez Castillo & Buenestado Fernández, 2014)), quienes sostienen que una correcta interacción entre iguales y fomentar la empatía son factores clave para conseguir una buena inclusión en el entorno escolar. Sin embargo, el que haya una tercera escala, que es la de la Evitación e incomodidad, que posee un H_i más bajo que las demás (0.38) quiere decir que todavía hay ciertos estereotipos o resistencias las cuales, por ejemplo, aparecen en contextos donde la diversidad funcional no ya es visible, sino que tampoco está completamente normalizada. Este patrón dual que aquí encontramos fue también notado por (Sánchez y otros, 2024) en su estudio, en el cual concluyó que los niños/as pueden presentar manifestaciones de aceptación y de evitación hacia los compañeros con discapacidad simultáneamente dependiendo del tipo de contacto previo, del tipo de interrelación que haya entre los niños/as y del clima escolar que los adultos estén promoviendo.

Con los padres/as, representantes legales o tutores, la escala con mayor homogeneidad fue Apoyo y normalización ($H_i = 0.60$), lo que resultaría en una predisposición favorable hacia la inclusión del alumnado con discapacidad dentro del entorno escolar y con el entorno familiar. Este hallazgo coincide con los resultados de lo encontrado por (Ramos y otros, 2019), que argumentan que las familias se inclinan a respaldar la inclusión en las aulas siempre que perciban que hay recursos suficientes y beneficios sociales para todos los niños. No obstante, el que haya una tercera escala con un H_i tan bajo como el de Rechazo y temor, siendo de 0.36, quiere decir que hay algunas familias que todavía mantienen algunas actitudes ambivalentes o también sí que pueden llegar a ser negativas, las cuales pueden estar determinadas por la cultura, el no conocimiento o incluso por experiencias pasadas. En la misma línea, (Montoya & Montoya, 2024) muestran como el temor al “retraso” académico o conductual puede considerarse uno de los factores que conducen a algunos padres y familias a resistir la inclusión total.

A un nivel general, que fueren las escalas superiores al umbral de homogeneidad que se estima como mínimo ($H_i > 0.30$), los y las ítems utilizados han sido los adecuados para captar las dimensiones actitudinales que se han propuesto. No obstante, también se ha observado la exclusión en todos los grupos de ciertos y ciertos ítems, lo que denota que se hace necesario revisar la formulación de algunos reactivos, que en un proceso de aprendizaje o de dudosa comprensión por parte de las participantes, han podido no haber sido entendidos de la misma forma, en la misma categoría A “C”.

En la comparación con los resultados de investigaciones portadoras de la misma conectividad, pero con referencia a estudios que provienen de una investigación regional, los trabajos, entre otros, p. ej. los de (Montoya & Montoya, 2024), centrados en contextos escolares de América Latina, parecen reforzar la idea de la inclusión como un objetivo ampliamente aceptado en lo discursivo, pero con obstáculos en lo estructural y lo actitudinal en cuanto a su aplicación. De ese modo, hacemos nuestra la idea que el presente estudio parece reafirmar que la inclusión iría más allá de las intervenciones concretas en lo que a diseño curricular se refiere o en lo que a políticas institucionales se refiere, sino que está relacionada muy estrechamente con las creencias y las emociones y las experiencias de los intervinientes.

CONCLUSIONES

Por parte de los padres o, en su defecto, representantes legales se evidenciaba una actitud mayoritariamente positiva hacia la inclusión, sobre todo en la escala Apoyo y normalización, cuya media de homogeneidad era de 0.60. Sin embargo, la escala Rechazo y miedo ofrecía un H_i más bajo (0.36) indicando que un 25 % de los ítems de dicha escala solo superaban en un suspiro el límite mínimo requerido para la aceptación, lo cual indicaba que, si bien existía una predisposición general al apoyo de la inclusión educativa, sí que existían dudas y temores a través de los cuales se obstruía la presencia de una inclusión educativa digna y efectiva.

Los estudiantes mostraban, por su parte, una actitud predominantemente positiva con respecto a la inclusión de sus pares con

necesidades educativas especiales, ya que la escala Empatía y disposición obtenía un Hi medio de 0.62 y la escala Aceptación e interacción un valor de 0.47, aunque la escala Evitación e incomodidad registraba el índice de homogeneidad más bajo ($Hi = 0.38$) de forma que, si bien era contemplable, resaltaba la existencia de actitudes contradictorias. Hay que tener en cuenta que el 83.3 % de los ítems de la escala empatía fueron calificados como aceptables o buenos (categorías A y B) lo que proporcionaba evidencia de la existencia de una base afectiva que favorece la inclusión.

Los docentes implicados exhibían una actitud ambivalente con respecto a la inclusión educativa. Por una parte, la escala Creencias y disposición obtenía un índice de homogeneidad medio de 0.45, indicando una actitud moderadamente favorable; por otro lado, la escala Incomodidad y frustración alcanzaba un Hi considerablemente superior (0.71) lo que visibiliza altos niveles de tensión y de sensación de insuficiencia frente a la atención a la diversidad. Este resultado nos indica que la totalidad de los ítems de esta última escala se encontraban situados por encima del límite mínimo permitido ($Hi > .30$) y reforzaba la validez de esa tendencia negativa facilitada por la experiencia de los docentes.

Agradecimientos: Los autores agradecen el apoyo a las participantes del estudio.

Financiación: Autofinanciado

Conflicto de intereses: Los autores y autoras declaran bajo juramento no haber incurrido en conflicto de interés al realizar este artículo.

Contribuciones del autor: Estefany Naranjo: Administración del proyecto, Adquisición de fondos, Conceptualización, Escritura - revisión y edición, Investigación, Metodología, Redacción - borrador original. Mayra Bustillos: Análisis formal, Conceptualización, Curaduría de datos, revisión y edición, Metodología, Supervisión, Validación, Visualización. Betty Alejo: Administración del proyecto, Conceptualización, Escritura - revisión y edición, Redacción - borrador original. Jimmy Zambrano: Curaduría de datos, Escritura - revisión y edición, Redacción - borrador original.

REFERENCIAS

Álvarez Castillo, J. L., & Buenestado Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627–645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243. <https://www.redalyc.org/journal/4595/459553539013/html/>

Aparicio Puerta, M. (2024). *Actitudes hacia la discapacidad en educación infantil: Diseño y validación de instrumentos para la investigación* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/89844>

Miguel Blanco, S. (2023). *Las actitudes positivas hacia la discapacidad y su utilidad para la inclusión de las personas con discapacidad* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59859>

Cruz Porras, L. S., & González Bohórquez, C. Y. (2022). *Atención a estudiantes con discapacidad: Concepciones, actitudes y prácticas de los docentes de apoyo pedagógico en la educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/45680>

Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>

Fernández, E. G. (2020). *Conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado de secundaria ante la inclusión de las TIC en las aulas* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. Repositorio Institucional RUIDERA. <https://ruidera.uclm.es/handle/10578/24141>

- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Manzo Aguilar, M. X. (2019). *Evaluación de las actitudes y de la percepción de la educación inclusiva en México* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional GREDOS. <https://doi.org/10.14201/gredos.140455>
- Montoya Montoya, D. S., & Montoya Montoya, L. A. (2024). *Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/16914cc2-0de9-4480-a684-a8eeced32789>
- Oviedo, P. E., & Páez Martínez, R. M. (Eds.). (2020). *Pensamiento crítico en la educación: Propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>
- Pantoja, J. (2023). *Actitudes de los maestros en formación de la Licenciatura Básica Primaria frente a la educación inclusiva* [Trabajo de grado, Universidad Mariana]. Repositorio Institucional Universidad Mariana. <https://hdl.handle.net/20.500.14112/28087>
- Pegalajar, M., & Comenero, M. (2017). *Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria*. Revista electrónica de investigación educativa versión On-line ISSN 1607-4041: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000100084
- Ramos, N. A., Sánchez Muñoz, L. I., & Vargas Castillo, M. Á. (2019). *Percepción de los profesores de EGB sobre el trabajo colaborativo: Estudio de caso de profesionales del programa de integración escolar en una escuela municipal básica de la comuna de Conchalí* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://bibliotecadigital.academia.cl/items/1446bea6-905b-4936-aa06-3afa70f2e880>
- Sánchez Oñate, Alejandro, Reyes Reyes, Fernando, & Villarroel Henríquez, Verónica. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 347-367. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>
- UNESCO. (2020). *La inclusión en la educación*. UNESCO: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658