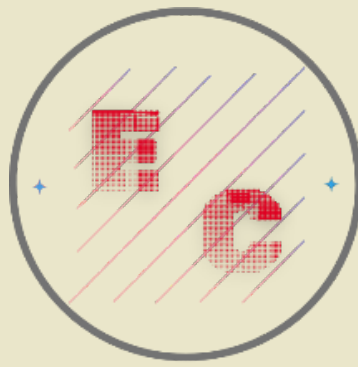




REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 2
Abril - Junio 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2
abril- junio 2025

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 2, abril-junio 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: <https://doi.org/10.71112/1yf8pk13>

**ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DOCENTES FRENTE A LOS PROCESOS DE
INCLUSIÓN DE NIÑOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN LAS INSTITUCIONES FISCALES DE LA
PARROQUIA 5 DE AGOSTO DE LA PROVINCIAL ESMERALDAS-ECUADOR**

**ANALYSIS OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION PROCESSES FOR
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ASSOCIATED WITH
DISABILITIES IN THE PUBLIC INSTITUTIONS OF THE 5 DE AGOSTO PARISH IN
THE PROVINCE OF ESMERALDAS- ECUADOR**

Alexandra Katherine Angulo-Ferrin

Leonardo Daniel Valarezo Quinde

Ecuador

Análisis de las actitudes docentes frente a los procesos de inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la parroquia 5 de Agosto de la provincial Esmeraldas-Ecuador

Analysis of teachers' attitudes toward inclusion processes for children with special educational needs associated with disabilities in the public institutions of the 5 de Agosto parish in the province of Esmeraldas- Ecuador

Alexandra Katherine Angulo-Ferrin

akangulo@pucese.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-5656-4168>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Sede Esmeraldas

Ecuador

Leonardo Daniel Valarezo Quinde

Leonardo.valarezo@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-9124-6917>

Unidad Educativa Roberto Luis Cervantes

Ecuador

RESUMEN

En la presente investigación se analizan las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto, de la ciudad de Esmeraldas-Ecuador. El enfoque que se utilizó fue mixto, ya que se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas.

Se aplicó una encuesta a 305 docentes y se entrevistaron a 11 rectores de las diferentes instituciones. Los resultados evidenciaron que los docentes tienen actitudes positivas hacia los procesos de inclusión educativa, pero que hay una necesidad imperante de implementar programas de formación y capacitación permanentes, para garantizar una inclusión genuina,

que trascienda la mera integración de los estudiantes. Además, esta investigación evidenció que es indispensable que durante la formación docente se aborden asignaturas que les permita a los futuros maestros desarrollar conocimientos, habilidades y estrategias para favorecer los procesos de inclusión en las aulas.

Palabras clave: discapacidad; necesidades educativas; diversidad; actitud; inclusión

ABSTRACT

This research analyzes teachers' attitudes toward inclusion processes for students with Special Educational Needs associated with disabilities in public institutions in the 5 de Agosto Parish, Esmeraldas, Ecuador. The approach used was mixed, employing qualitative and quantitative techniques. A survey was conducted among 305 teachers, and 11 principals from the different institutions were interviewed. The results showed that teachers have positive attitudes toward inclusive education processes, but that there is a pressing need to implement ongoing training and development programs to ensure genuine inclusion that transcends the mere integration of students. Furthermore, this research demonstrated the importance of teacher training in subjects that enable future teachers to develop knowledge, skills, and strategies to promote inclusion processes in the classroom.

Keywords: disability; educational needs; diversity; attitude; inclusion

Recibido: 17 de abril 2025 | Aceptado: 2 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el sistema educativo ecuatoriano, está incluyendo a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad, en las instituciones regulares del país y éstas han tratado de responder a la necesidad de trabajar con la diversidad.

Granada et al. (2013), plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la inclusión educativa y que una actitud positiva juega un rol importante en la implementación de cambios educacionales exitosos.

Así mismo Jordan et al. (2010), señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales, también manifiestan que el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores sobre la inclusión educativa. p.54

Montánchez (2014) indica que existe una carencia importante de investigación sobre inclusión educativa en la provincia de Esmeraldas, centrándose en la evaluación de los docentes como pilares clave en esta temática.

Es por ello que se ha tomado como referencia la investigación exploratoria de Montánchez sobre la actitud de los docentes de Esmeraldas frente a los procesos de inclusión realizada en el 2014 para seguir levantando datos que permitan hacer un análisis referente a la actitud que tienen los docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la parroquia 5 de Agosto y así facilitar la identificación de nuevas hipótesis e interrogantes en el estudio de la actitud de profesionales dentro del ámbito escolar y cómo estas pueden fomentar la inclusión o exclusión en el contexto escolar .

Antecedentes

A lo largo de la historia, se ha recorrido un extenso camino desde la negación del derecho a la educación a diversos grupos de personas debido a diferencias como la discapacidad, pertenecer a otra cultura, ser mujer, entre otras. En la actualidad, se evidencia un avance significativo en las reformas educativas, donde los docentes, como agentes fundamentales del proceso educativo, desempeñan un papel crucial para convertir la inclusión en una realidad exitosa. En este contexto, se han llevado a cabo numerosas investigaciones que analizan las actitudes del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre ellas, destacan los trabajos realizados por:

Granada et al. (2013) sostienen que la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas.

Las actitudes están determinadas por los prejuicios y estos, son el resultado de una construcción social, lo importante, es que estos prejuicios se hacen realidad al condicionar la forma de percibir la situación o a las personas que puede constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por ser formas de exclusión y por la anulación de oportunidades (Díaz y Franco, 2008, p.15)

El Ministerio de Educación (2011) señala que la docencia es una profesión cargada de emociones y se debe cuidar la dimensión emocional del profesorado para evitar que surjan sentimientos de frustración y agotamiento que afecten de forma negativa al alumnado.

En la investigación realizada sobre las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión, Díaz y Franco (2008) manifiestan que algunos docentes rechazan la inclusión porque no se sienten capacitados para afrontar las necesidades educativas de niños con discapacidad.

Mientras que Alvares et al. (2005) y Montánchez (2014) coinciden en que el profesorado tiene una actitud favorable frente a los procesos de inclusión, pero es indispensable la capacitación y formación para poder trabajar con la diversidad.

Necesidades Educativas Especiales

Marchesi y Coll (2010) señalan que las NEE se refieren a las dificultades que presenta un niño o niña para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo para su edad, asimismo Burgos et al. (2018) expresan que es la situación que se deriva de la dificultad de un estudiante con relación a sus compañeros para acceder a determinado objetivo de aprendizaje, mientras que en el informe Warnock(1978) define las NEE como “ un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario” (p.49)

Este último autor afirma que las NEE se pueden presentar de forma temporal o por toda la vida de una persona, por ello es necesario hacer adaptaciones en el curriculum para que a el o la estudiante con NEE se le facilite el acceso al aprendizaje.

Tipos de Necesidades Educativas Especiales

Según el Ministerio de Educación (2014) se clasifican en permanentes y transitorias. Las NEE transitorias se presentan en estudiantes que tienen un desarrollo y capacidad cognitiva normal, pero que presentan dificultades de aprendizaje en determinados momentos de la escolaridad, y pueden ser trastornos del aprendizaje como lecto-escritura, dislexia, disortografía, disgrafía discalculia, dislalia. Mientras que las NEE permanentes son aquellas dificultades de aprendizaje que resultan de algún déficit intelectual, visual, motor, auditivo, sensorial, trastornos de la personalidad, conducta o de comunicación y que acompañan al estudiante durante toda su vida.

Clasificación de las NEE

En el informe Warnock (1978) se identifican las necesidades como especiales o no en relación a los diferentes elementos del curriculum y/o los medios de acceso a éste y se distinguen cuatro grupos:

Necesidades educativas especiales de niños con problemas auditivos, visuales y en su psicomotricidad sin problemas intelectuales, estos niños deben aprender técnicas especiales que les permitan acceder al aprendizaje

Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas. En este grupo se encuentran los niños a los que se les dificulta adaptarse a la escuela por razones sociales o psicológicas.

Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje. Suelen diferenciarse dos subgrupos de necesidades dentro del mismo. Algunos de estos niños necesitan adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otros tienen esas necesidades de forma transitoria.

Alumnos con dificultades emocionales y conductuales. Son aquellos niños a los que se les debe adaptar métodos, contenidos, modelos de aprendizajes, puesto que se les dificulta relacionarse con las personas de su entorno.

Las necesidades educativas que presentan los niños y niñas son diversas, es por ello que a nivel nacional se ha implementado en el sistema de educación, la inclusión educativa, donde los docentes deben manejar técnicas, métodos y estrategias que les permita trabajar con la diversidad, pero para tener una idea más clara de la inclusión en el Ecuador es necesario analizar y explicar los procesos o etapas por las que se pasaron para llegar a lo que hoy en día se conoce como inclusión educativa.

Historia de la Inclusión en Ecuador

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2011), el proceso de inclusión educativa ha pasado por cuatro etapas clave, que son:

Período asistencial 1940-1960: Por la preocupación de padres y madres que tenían hijos con discapacidad se crearon centros de caridad, que se preocupaban por dar salud, alimentación, custodia y protección de niños y niñas con discapacidad.

Institucionalización. En la década del 70 se crean escuelas de educación especial públicas y privadas con el fin de brindar una mejor atención a las personas con discapacidad, e integrarlos a la comunidad como miembro productivo.

Enfoque rehabilitador En la década del 80: Se crea la Unidad de Educación Especial, para planificar, programar, coordinar, evaluar y administrar el cumplimiento del Plan de Educación Especial con sus propios lineamientos, principios y con el único objetivo de rehabilitar a la persona con discapacidad.

De la integración a la inclusión: A principios de la década de los 90 se integra a los estudiantes con discapacidades a las escuelas regulares, donde los estudiantes deben adaptarse a los contextos escolares.

Frente a esta realidad, nace la necesidad de replantearse los principios de la educación general básica proponiendo un enfoque inclusivo como un derecho a una educación de calidad que dé respuesta a la diversidad. Teniendo sus orígenes en la Declaración de los Derechos Humanos 1948, con la finalidad de promover la igualdad entre todos los seres humanos.

En Ecuador, en el año 2006, mediante la consulta popular, se aprobó el Plan Decenal de Educación, donde se plantean ocho políticas, teniendo como objetivo general el garantizar una educación de calidad basada en principios de equidad, inclusión y solidaridad.

Definición de la Inclusión Educativa

La UNESCO (2017) expresa que la inclusión educativa es el proceso de reconocer y trabajar con la diversidad a través de la mayor participación en el aprendizaje de niños y niñas, así mismo Barrio de la Puente, (2009) menciona que es un proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza la exclusión y reclama el aprendizaje de igualdad.

Por otro lado, Talout et al. (2010) indica que los contextos educativos deben estar en condiciones para recibir a todas las personas de la comunidad, sin importar su procedencia social, cultural o sus características individuales.

Es importante recalcar que, este proceso involucra cambios y modificaciones en conocimientos, estrategias, métodos, enfoques, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2017).

Claves de la escuela inclusiva

Son muchos los parámetros o claves que se deben tener en cuenta para que se haga realidad una educación de calidad, calidez y que atienda a la diversidad en las escuelas.

Ainscow, (2003) señala las siguientes:

- a) Partir de las prácticas y conocimientos previos: Es necesario que el profesorado tenga la predisposición y capacidad para investigar e implementar mecanismos que permitan analizar sus propias prácticas educativas y promover interrelaciones más eficaces entre el alumnado y el profesorado.
- b) Consideración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje: El profesorado debe ver en las diferencias individuales una oportunidad para innovar, implementar estrategias y auto reflexionar sobre su propio accionar docente.
- c) Evaluación de las barreras a la participación: Analizar las distintas formas de trabajar con el alumnado e identificar las barreras de aprendizaje que algunos alumnos puedan estar experimentando para poder darle solución a través de los apoyos escolares.
- d) El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje: El uso eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos, es un elemento fundamental de los procesos orientados a promover contextos más participativos, activos y amistosos en el aula.

e) Desarrollo de un lenguaje de práctica. El profesorado debe intercambiar ideas, opiniones, reflexiones, metodologías, técnicas, estrategias para conseguir un mayor avance en el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas.

f) Crear condiciones que animen a correr riesgos: Se debe potenciar condiciones que permita que el profesorado asuma riesgos en su práctica pedagógica.

Dimensiones de la escuela inclusiva

Las dimensiones de la educación inclusiva están compuestas por tres aspectos: cultura, política, práctica, y estos mismos aspectos deben estar relacionados para que se consolide realmente la inclusión educativa.

En este apartado se dará a conocer la definición de los parámetros antes mencionados desde la perspectiva de Ainscow (2003)

Cultura inclusiva: Es donde todos los miembros de la comunidad educativa se sienten valorados, protegidos, acogidos, tienen compromisos, principios y valores inclusivos, además la cultura inclusiva se ve reflejada en las políticas y prácticas inclusivas.

Políticas inclusivas: Se refiere a la gestión, liderazgo, colaboración, desarrollo profesional, disponibilidad y organización de recursos y tiempo que realiza la institución frente al desarrollo de una educación inclusiva para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Prácticas inclusivas: **Según** Ainscow (2003) define a las prácticas inclusivas como los intentos por superar las barreras en la participación y el aprendizaje del alumnado.

Arnaiz (2011) manifiesta que toda la comunidad educativa, los responsables de la política social, económica y educativa local, regional y nacional tienen un rol activo y promueven la atención a la diversidad. A su vez, la implementación de sistemas educativos más inclusivos será posible si las escuelas y todos sus actores se comprometan a trabajar en pro de la inclusión.

Definición de actitud

La importancia de la puesta en marcha de la inclusión educativa depende de muchos factores, uno de ellos es contar con una actitud favorable por parte de los y las docentes y es por ello que se han generado investigaciones que pretenden definir qué es la actitud.

Ubillos et al. (2005) manifiestan que las actitudes son la evaluación de un objeto social.

Vallerand (2000, citado en Ubillos, Mayordomo y Páez, 2010) indica que es un constructo o variable no observable directamente, que implica una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos. (p.1).

Rodríguez (2006) dice que es la predisposición a responder de una determinada manera con reacciones favorables hacia algo.

Granada et al. (2013) manifiestan que la actitud docente es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Damm Muñoz (2009) expresa que son el resultado de las representaciones y creencias que tiene el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Tello (2002) define a las actitudes como valoraciones generales que una persona realiza sobre objetos, situaciones, sujetos o ideas que orientan las acciones y reacciones frente a diversas realidades.

Así, la actitud no solo refleja una construcción interna compuesta por creencias, emociones y disposiciones, sino que también se manifiesta en el accionar de los individuos frente a diversas situaciones, personas u objetos, influyendo directamente en su manera de interactuar, tomar decisiones y desenvolverse en distintos contextos sociales, educativos o personales.

Componentes de las actitudes

Según Baron y Byrne (2002) las actitudes están conformadas por tres componentes que interactúan entre sí:

Componente cognoscitivo: es la información que tiene el sujeto sobre el objeto del cual toma su actitud.

Componente afectivo: son las sensaciones y sentimientos que el objeto produce en el sujeto, es el sentimiento a favor o en contra de un objeto social.

Componente conductual: son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto, la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera.

Formación de las actitudes

Para la formación de las actitudes según Festinger (1962, citado en Ovejero, 1993) se conocen tres teorías que son:

Teoría del Aprendizaje: esta teoría se basa en que al aprender se reciben nuevos conocimientos de los cuales se intentan desarrollar unas ideas, unos sentimientos, y unas conductas asociadas a estos aprendizajes. El aprendizaje de estas actitudes puede ser reforzado mediante experiencias agradables.

Teoría de la Consistencia Cognitiva: esta teoría consiste en el aprendizaje de nuevas actitudes relacionando la nueva información con alguna otra información que ya se conocía, así se trata de desarrollar ideas o actitudes compatibles entre sí.

Teoría de la Disonancia Cognitiva: esta teoría se creó en 1962 por León Festinger, consiste en hacernos creer a nosotros mismos y a nuestro conocimiento que algo no nos perjudica, pero sabiendo en realidad lo que puede pasar si se siguiese manteniendo esta actitud, tras haber realizado una prueba y fracasar en el intento. Esto puede provocar un

conflicto, porque se toman dos actitudes incompatibles entre sí que se tratan de evitar y se crean nuevas actitudes.

Factores que influyen en la actitud docente

Sales et al. (2001) manifiestan que las expectativas y actitudes que evidencian maestros y maestras ante los alumnos/as con necesidades educativas especiales influyen positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado, pero que existen factores que afectan estas actitudes.

Según Granada et al. (2013) están referidos a varios aspectos:

La experiencia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su trayectoria previa en la atención a la diversidad, son factores positivos que influyen en una actitud más inclusiva. Estas experiencias dan al docente la oportunidad de enfrentar nuevamente contextos diversos con mayor seguridad y contar con pautas de acción concretas para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes.

Las características de los estudiantes: Los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad impactan la actitud que el profesor manifiesta hacia la inclusión, porque conllevan mayor atención y recursos psicopedagógicos específicos para atenderlas y requerirían un mayor esfuerzo para mantener un clima adecuado al interior del aula que propicie el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por su parte, los recursos con que se cuenta para facilitar al acceso al aprendizaje de los estudiantes, como especialistas, capacitaciones, pueden facilitar o limitar las posibilidades u oportunidades de generar espacios educativos más inclusivos.

La formación inicial del docente, que proporcione las herramientas necesarias para que el docente tenga conocimientos, herramientas que le permitan responder a la diversidad.

La capacitación constante del profesorado para responder a los desafíos pedagógicos. La falta de capacitación se manifiesta en los docentes un sentimiento de impotencia y desagrado en la enseñanza a niños con NEE.

Por todos estos aspectos, la actitud de los docentes se ve impactada profundamente, influyendo su predisposición para acoger a los estudiantes con NEE.

Además, habría que considerar que la presencia de más de uno de estos factores podría hacer más complejo el abordaje de la inclusión. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menos será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa.

Un docente con una pobre formación inicial y capacitación, que posee poco tiempo para planificar su trabajo, sin experiencias previas sobre NEE tendrá mayor probabilidad de tener una actitud negativa.

METODOLOGÍA

Este estudio tuvo como línea base la inclusión educativa y su alcance fue descriptivo puesto que permitió describir las actitudes de docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, además Hernández Sampieri et al. (2006) manifiestan que la investigación descriptiva busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

La técnica que se empleó fue la encuesta y por ende para la recogida de información se utilizó un cuestionario elaborado por Malú Montánchez (2014) pero con ciertas adaptaciones referentes al contexto, este cuestionario estaba dividido en dos partes:

a) Datos demográficos: Los datos de la población relativos al sexo, edad, centro donde imparten clases, año básico, años de docencia, título y especialización.

b) Análisis de Escalas: Comprendía 11 ítems que permitieron recopilar información sobre las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión y la importancia que le dan a los mismos.

Para valorar los diferentes ítems se utilizó una escala Likert de 4 puntos, nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo. Los mismos que tuvieron una formulación similar y extensión parecida. Para el análisis de los datos se trabajó con puntajes agrupados: Nada y poco de acuerdo en un solo parámetro y bastante y muy de acuerdo en otro.

Además, se realizó una entrevista a los 11 rectores de las instituciones que pertenecen a la Parroquia 5 de agosto, la misma que fue de tipo estructurada y estaba compuesta por 10 preguntas sobre el entorno educativo y que permitieron conocer si las instituciones eran adecuadas para atender a todos los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad y si cuentan con los equipos interdisciplinarios y recursos materiales para ello.

Población y muestra de estudio

La población de referencia fueron los 596 docentes de las 11 instituciones fiscales que se encuentran en la Parroquia 5 de Agosto y en vista de que en las instituciones la cantidad de docentes no era homogénea, se tomó como muestra el número de docentes proporcional a la cantidad de maestros que había en cada institución y se desglosó de la siguiente manera.

Tabla 1

Instituciones

Escuelas/Unidades	Número de docents	Muestra
Educativas		
Unidad Educativa	127	85
Fiscal “5 de Agosto”		

Unidad Educativa	47	20
“Edilfo Bennett Angulo”		
Unidad Educativa	45	18
Fiscal “15 de Marzo”		
Unidad Educativa	65	35
Fiscal “Nelson Ortiz		
Estefanuto”		
Unidad Educativa	57	25
Fiscal” Luis Vargas		
Torres”		
Unidad Educativa	97	55
Fiscal “Margarita Cortes “		
Escuela de EGB	15	5
Fiscal “Simón Rodríguez”		
Escuela de EGB	22	8
“Julio Estupiñán Tello”		
Escuela de EGB	26	12
“Leónidas Grueso		
George”		
Unidad Educativa	59	27
Fiscal “Ramón Bedoya		
Navia”		
Escuela de EGB	36	15
“Laura Mosquera de Ortiz”		

La muestra de estudio estuvo formada por 305 docentes de las diferentes instituciones. Esta muestra fue no probabilística de cuotas ya que se buscó seleccionar una muestra representativa de la población, estableciendo proporciones de los diferentes segmentos de la población como indica (Pimienta, 2000)

Se tiene que recalcar que en este tipo de muestreo el juicio y controles de selección de la muestra dependió del investigador, puesto que fue quien determinó libremente cuáles son los elementos representativos de la población al momento de seleccionarlos.

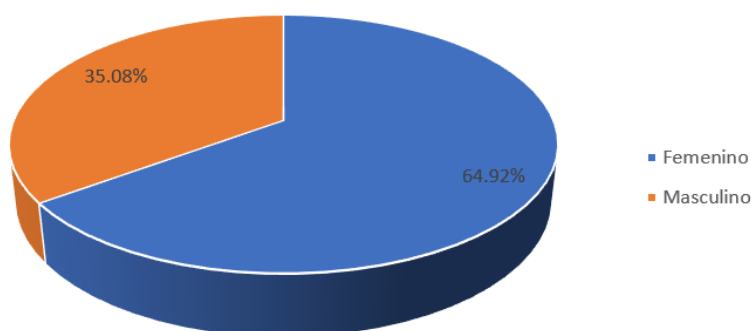
Además de la selección por cuotas se mantuvo la selección aleatoria, donde cada miembro de la población tuvo la misma probabilidad de ser parte de la muestra.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo realizado a partir de los datos obtenidos en este estudio, cuyo propósito fue identificar las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad. Estos resultados permiten comprender el nivel de apertura, preparación y compromiso del profesorado en el contexto de una educación inclusiva.

Figura 1

Sexo

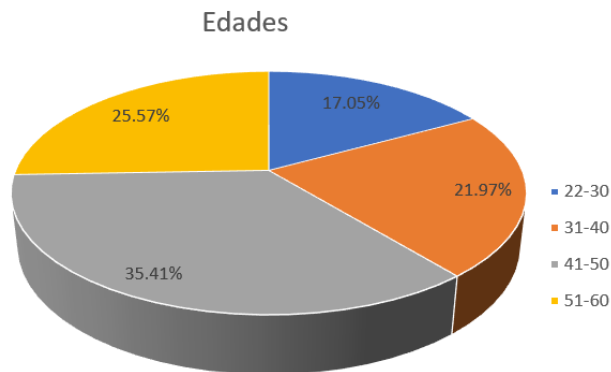


Fuente: Encuesta a docentes

Del profesorado encuestado el 64,92% son mujeres y 35,08% son varones, evidenciando que en las instituciones objeto de estudio hay mayor cantidad de mujeres ejerciendo la docencia.

Figura 2

Edades

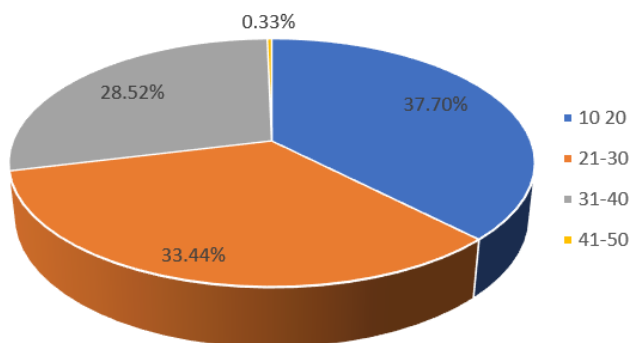


Fuente: Encuesta a docentes

Según los datos obtenidos en las instituciones fiscales de la parroquia 5 de Agosto el 35,41% de docentes tienen una edad comprendida entre 41-50 años; el 25,57 % en un rango de 51-60 años, el 21,97 % entre 31 y 40 años y un 17,05 % corresponden a una edad de entre 22- 30 años.

Figura 3

Años de docencia

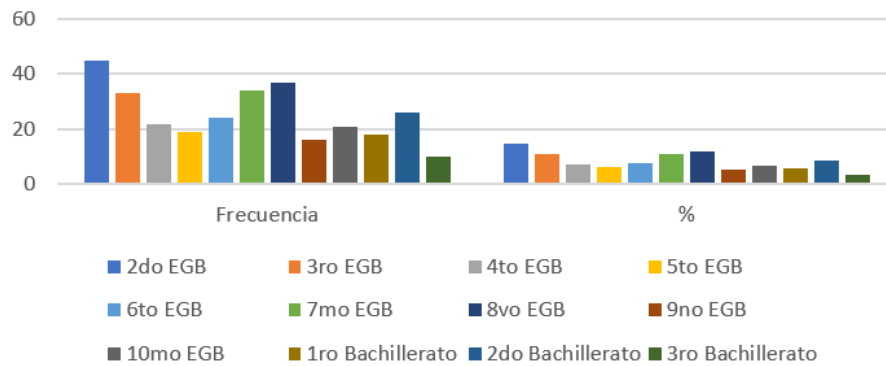


Fuente: Encuesta a docentes

El 35,41% de docentes tienen una edad comprendida entre 41-50 años; el 25,57 % en un rango de 51-60 años, el 21,97 % entre 31 y 40 años y un 17,05 % corresponden a una edad de entre 22- 30 años.

Figura 4

Años de básica

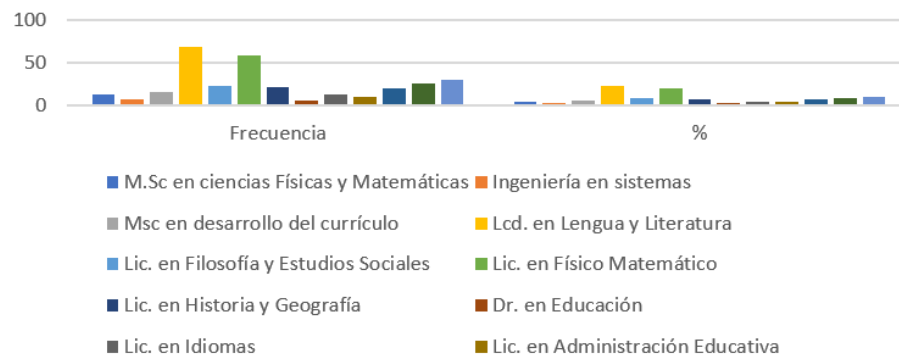


Fuente: Encuesta a docentes

El mayor porcentaje de los docentes encuestados trabajan en el 2do año de EGB con un 14,75 %, seguido del 12,13% de docentes que laboran en 8vo año, un 11,15 % en el 7mo de EGB, el 10,82 % en 3er año de EGB, el 8,52% en 2do de bachillerato y una minoría del 3,28% en el 3ro de bachillerato

Figura 5

Títulos docentes



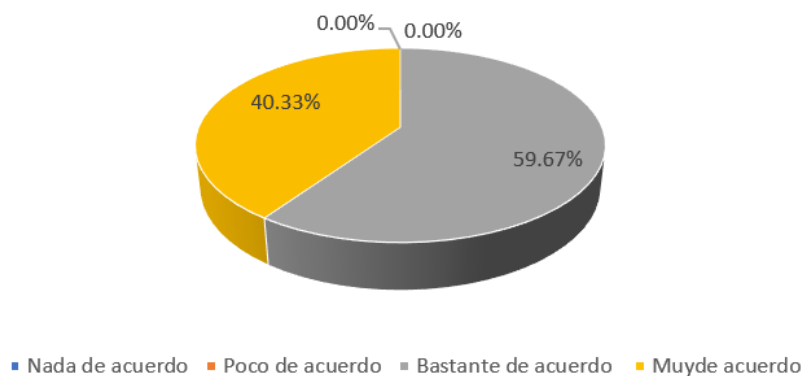
Fuente: Encuesta a docentes

El mayor porcentaje de los docentes encuestados poseen una licenciatura en Lengua y Literatura con el 22,30%, seguidos de la Licenciatura en Físico Matemático con un 19,02%, mientras que aquellos docentes que poseen un Masterado y un doctorado son la minoría, puesto que el 1,54 % tienen un Doctorado en Educación, el 4,92% son magister en Desarrollo del Currículo y el 3,93% son Magister en Ciencias Físicas y Matemáticas.

Según estos datos el mayor porcentaje de docentes de las instituciones de la Parroquia 5 de agosto poseen un título de 3er nivel, mientras que son muy pocos los que tienen títulos de 4to nivel.

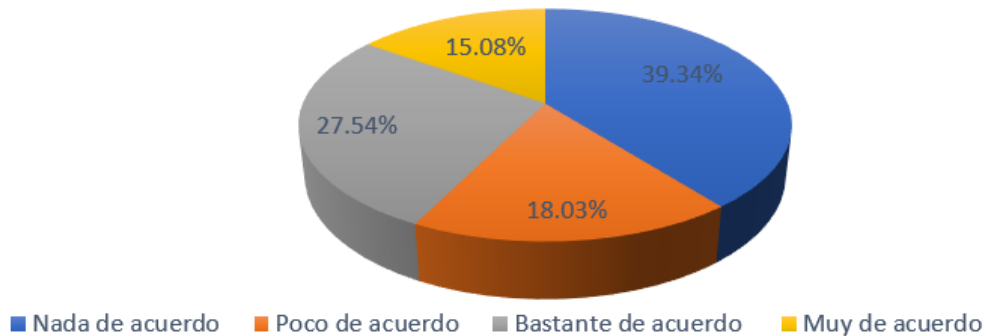
Figura 6

Trato a los alumnos según sus necesidades y características



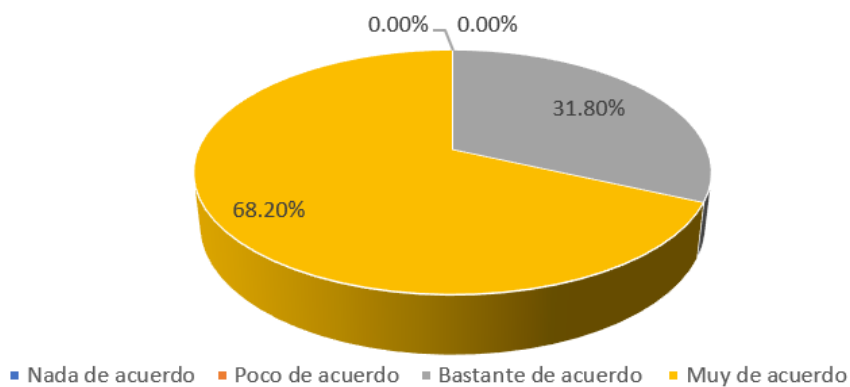
Fuente: Encuesta a docentes

El 100% del profesorado responden que están bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que se debe tratar al alumnado según sus características y necesidades, evidenciando que los/las docentes están conscientes que se debe tratar y trabajar tomando en cuenta las diferencias individuales del alumnado.

Figura 7*Atención adecuada a los alumnos*

Fuente: Encuesta a docentes

El 57,37% del profesorado no está de acuerdo y está poco de acuerdo en que se pueda atender adecuadamente al alumnado con NEE en las aulas ordinarias de las instituciones fiscales de la parroquia 5 de agosto, mientras que un 42,62 % de los docentes está bastante y muy de acuerdo en que se pueda atender al alumnado con NEE en las aulas ordinarias.

Figura 8*Derechos de los niños/as con NEE a ser escolarizados*

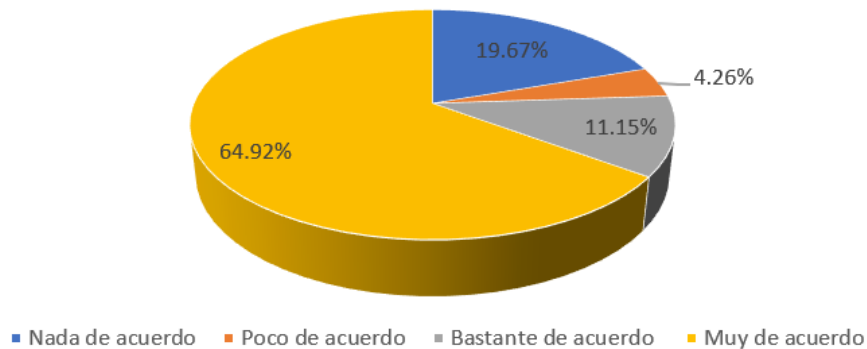
Fuente: Encuesta a docentes

El 68,20% de los docentes están muy de acuerdo en que los niños/as con NEE tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro estatal y el 31,80% están bastante de acuerdo, reflejándose que el profesorado de las instituciones encuestadas

considera que los niños/niñas con NEE tienen el mismo derecho que aquellos estudiantes que no tienen NEE a estar en instituciones regulares siempre y cuando sea posible.

Figura 9

Es positivo que el alumnado con NEE asistan a las aulas regulares

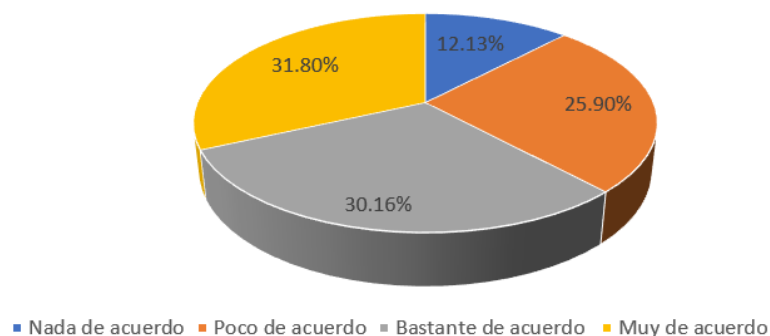


Fuente: Encuesta a docentes

Se evidencia que el 76,07% del profesorado están muy y bastante de acuerdo en que es positivo para toda la comunidad educativa que los/las estudiantes con NEE estén en las aulas regulares, mientras que el 23,93% están poco y nada de acuerdo.

Figura 10

Se debe trabajar de igual manera con todo el alumnado



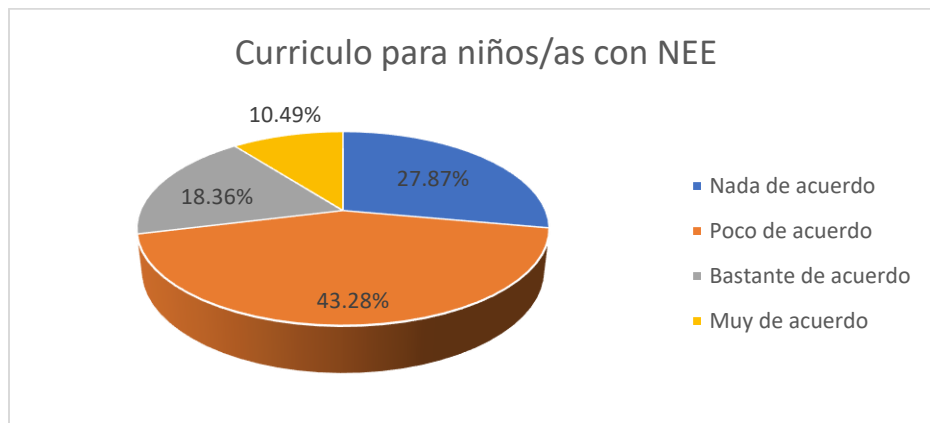
Fuente: Encuesta a docentes

El mayor porcentaje de los docentes están muy y bastante de acuerdo en que se debe trabajar de igual manera con los estudiantes que tienen NEE y aquellos que no las tienen,

puesto que el 61,96% coinciden con este criterio, mientras que un 38,03 % consideran que no se puede trabajar de la misma forma con los estudiantes con NEE, sino que se deben adaptar los métodos, estrategias, actividades, recursos si es posible para que a los/las estudiantes que tienen NEE se les facilite el acceso al aprendizaje.

Figura 11

Debe haber un currículo específico para estudiantes con NEE

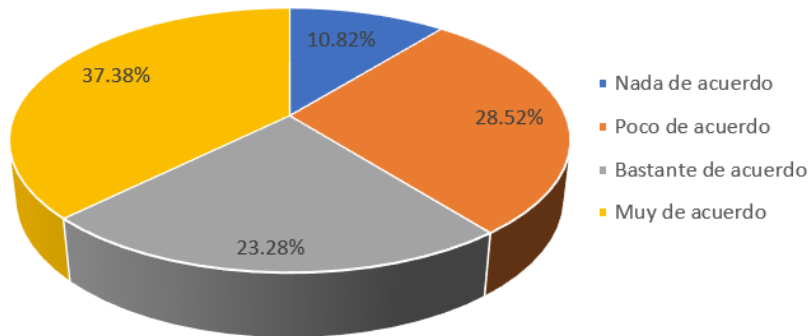


Fuente: Encuesta a docentes

Los docentes encuestados contestaron que están poco y nada de acuerdo en que se debe utilizar el mismo currículo de los niños que no tienen NEE con aquellos/las que, si las tienen, mientras que una minoría del 28,85% están muy y bastante de acuerdo en que se debe emplear el mismo currículo, pero con algunas adaptaciones según sea la necesidad de el/la estudiante.

Figura 12

Ha tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad

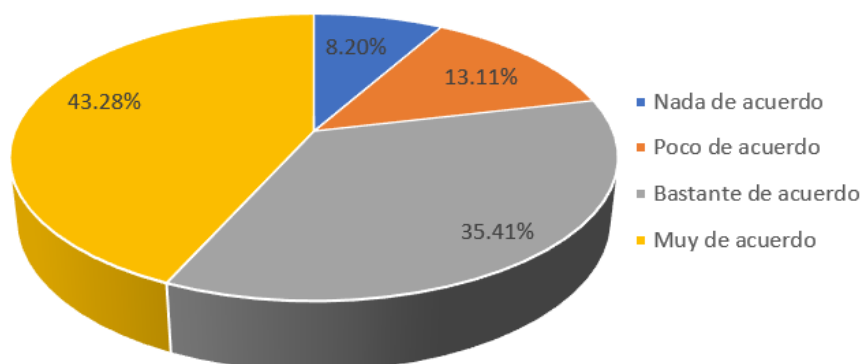


Fuente: Encuesta a docentes

El 60,66% del profesorado durante su trayectoria ha tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con NEE, mientras que un 39,54% no han tenido la experiencia de trabajar con estudiantes con NEE.

Figura 13

Se debe hacer una planificación diferenciada para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad

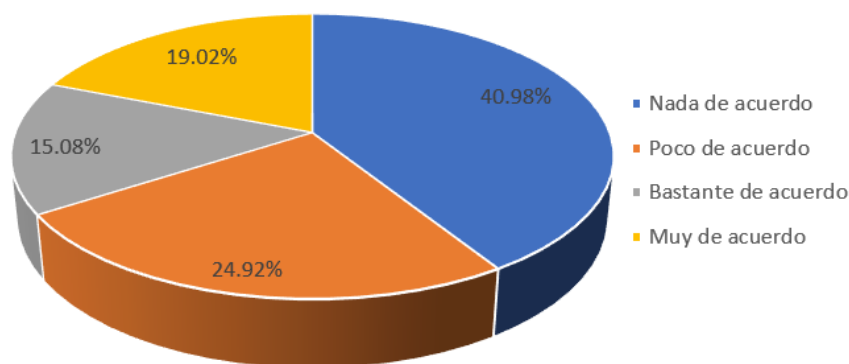


Fuente: Encuesta a docentes

El 78,69% de los docentes están muy y bastante de acuerdo en la elaboración de planificaciones específicas para el alumnado con NEE asociadas a discapacidad, mientras que una minoría del 21,31% están nada y poco de acuerdo con el criterio mencionado anteriormente y no planifican para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, sino que hacen una planificación para todo el alumnado del aula.

Figura 14

Trabajo coordinado con la familia

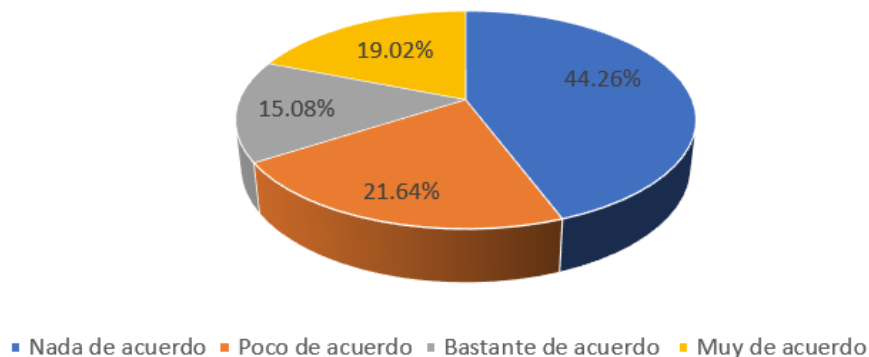


Fuente: Encuesta a docentes

El 65,90 % no trabajan de manera coordinada con la familia mientras que el 34,10 % si lo hacen.

Figura 15

Los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad deben estar en instituciones especializadas

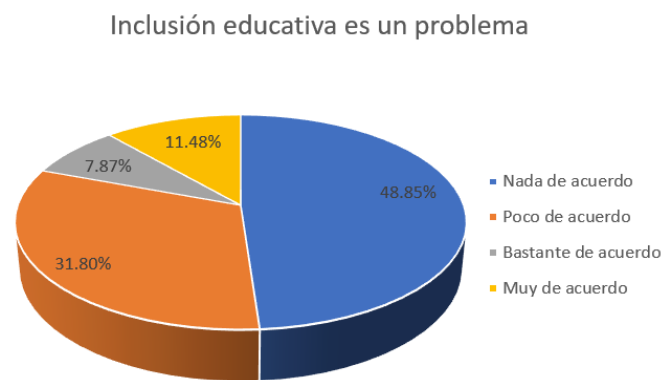


Fuente: Encuesta a docentes

El 65,90 % de los/las docentes están nada y poco de acuerdo en que la escolarización de los NEE sea responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación especializadas, mientras que un 34,10% contestaron que están muy y bastante de acuerdo en que deben ser las instituciones de educación especializada, las responsables de educar a niños /ñas con NEE asociadas a discapacidad, evidenciándose según los datos que el mayor porcentaje de los docentes consideran que la educación del alumnado con NEE asociadas a discapacidad es una responsabilidad de todos, tanto de las instituciones regulares como de las instituciones de educación especializada según sea la necesidad de el/la estudiante.

Figura 16

La inclusión educativa es un problema



Fuente: Encuesta a docentes

El 80,65% de los docentes encuestados están nada y poco de acuerdo en que la inclusión educativa sea un problema, mientras que una minoría del 19,35% consideran que los procesos de inclusión educativa causan algunos problemas en la educación.

Análisis cualitativo

El presente análisis cualitativo tiene como objetivo dar conocer la perspectiva institucional frente a la inclusión educativa. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes agrupados por ejes temáticos:

1. Importancia de la inclusión educativa

Los 11 rectores coincidieron en que la inclusión educativa es un tema de gran relevancia en sus instituciones. Se reconoce como un proceso necesario para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus características individuales. Los rectores destacan que la inclusión fortalece el sentido de equidad en la educación regular del país.

2. Capacitación docente sobre inclusión

Respecto a la formación docente, 8 de los 11 rectores señalaron que sí se brinda capacitación sobre inclusión educativa, mientras que los 3 restantes reconocieron dificultades para proporcionar formación continua. Sin embargo, mencionaron que se motiva a los docentes a autoformarse e investigar estrategias para atender a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

3. Apoyo psicopedagógico institucional

Todas las instituciones cuentan con un Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), el cual cumple un rol fundamental en la socialización de temas relacionados con la inclusión. Además, se cuenta con equipos administrativos comprometidos con la orientación a docentes y familias.

4. Preparación institucional para atender NEE

Las respuestas fueron variadas. Seis rectores afirmaron que sus instituciones sí están preparadas, destacando la existencia de programas, recursos humanos y currículos flexibles. Sin embargo, cinco rectores reconocieron limitaciones, entre ellas: falta de infraestructura adecuada (rampas, baños adaptados), carencia de materiales de apoyo y de formación especializada en discapacidad. También se identificó que algunos centros no se consideran preparados para atender casos de discapacidad severa (como ceguera o sordera).

5. Recepción de estudiantes con discapacidad

Las 11 instituciones afirmaron que acogen a estudiantes con cualquier tipo de discapacidad, priorizando el trabajo sobre sus fortalezas individuales. Existe una disposición institucional generalizada hacia la inclusión, aunque con distintos niveles de preparación y recursos.

6. Participación en formaciones específicas

Siete rectores indicaron que el Ministerio de Educación no ha ofrecido recientemente capacitaciones específicas sobre inclusión. No obstante, cuatro instituciones han desarrollado talleres internos donde se comparten estrategias y se abordan casos específicos mediante adaptaciones curriculares.

7. Disponibilidad de materiales específicos

Ocho rectores manifestaron que no cuentan con materiales didácticos específicos para el tratamiento de NEE, limitándose a las adaptaciones curriculares. Solo tres señalaron que sus instituciones disponen de algunos recursos específicos, los cuales son adaptados según las características del estudiante.

8. Presencia de personal especializado

Ninguna de las instituciones cuenta con profesionales especializados en inclusión educativa o en atención a NEE. El apoyo se limita a las trabajadoras sociales que forman parte del DECE, lo cual evidencia una brecha significativa en la atención especializada.

9. Participación de las familias y la comunidad

En todas las instituciones se reconoce la participación de familias y miembros de la comunidad como un recurso de apoyo escolar. No obstante, la implicación familiar varía; varios rectores mencionan la escasa participación de algunos padres, pese a los esfuerzos institucionales por motivar su involucramiento.

DISCUSIÓN

A través de esta investigación fue posible identificar las actitudes que manifiestan los docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto. Los hallazgos permiten evidenciar que:

El 100% de los docentes encuestados están conscientes de que los niños/ niñas con NEE asociadas a discapacidad tienen derecho a estar en las aulas regulares siempre y cuando sea posible y esto demuestra que los docentes han logrado aceptar y compartir el concepto de inclusión educativa, pero a pesar de ello el 57,37% del profesorado no está de acuerdo y está poco de acuerdo en que se pueda atender adecuadamente al alumnado con NEE asociadas a discapacidad en las aulas ordinarias de las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto, puesto que no cuentan con los recursos físicos y materiales para atenderles de forma óptima, además hay que sumar el hecho que ninguno de los docentes está especializado en Inclusión Educativa o NEE y que el 91.15% de los docentes tienen título de 3er nivel y son pocos aquellos docentes que han llegado a obtener un Masterado, prevaleciendo la Licenciatura en Lengua y Literatura y la de Físico Matemático. Es importante destacar que los docentes tienen actitudes favorables frente a los procesos de inclusión, pero es indispensable la capacitación y formación para poder trabajar con la diversidad (Alvares et al.,2005, p.604).

El 60,66% del profesorado durante su trayectoria ha tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con NEE asociadas a discapacidad, y esto es positivo ya que tienen un referente de acción para trabajar con otros niños/niñas que presenten NEE.

El 100% de los docentes están de acuerdo y muy de acuerdo que a los /las estudiantes se los debe tratar respetando sus intereses, necesidades, características y ritmos de aprendizajes, procurando potenciar sus fortalezas y capacidades, coincidiendo con lo expuesto

en la Ley Orgánica Intercultural de Educación (2011) que indica que la educación formal y no formal tendrá en cuenta las NEE de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

Se evidencia que el 76,07% del profesorado considera que es positivo para toda la comunidad educativa que los/las estudiantes con NEE asociadas a discapacidad estén en las aulas regulares, porque se les enseña a todos los/las estudiantes a respetar y valorar las diferencias individuales, se fomenta el amor por la diversidad y valores como el respeto, la amistad y la solidaridad en concordancia con lo expuesto en el Acuerdo Ministerial 295-2013.

Los docentes están muy y bastante de acuerdo en que se debe trabajar de igual manera con los estudiantes que tienen NEE especiales asociadas a discapacidad y aquellos que no las tienen, puesto que el 61,96% coinciden con este criterio, mientras que un 38,03 % consideran que no se puede trabajar de la misma forma con los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, sino que se deben adaptar los métodos, estrategias, actividades, recursos si es posible para que a los/las estudiantes que tienen NEE asociadas a discapacidad se les facilite el acceso al aprendizaje, reflejándose una contradicción ya que el mayor porcentaje de docentes consideran que al trabajar de la misma manera con todo el alumnado está incluyendo, sin percatarse que están fomentando barreras en la participación de niños y niñas con NEE si no se planifican e implementan las respectivas adaptaciones curriculares.

El mayor porcentaje de los docentes encuestados contestaron que están poco y nada de acuerdo en que se debe utilizar el mismo currículo de los niños que no tienen NEE con aquellos/las que, si las tienen, dando a entender que los niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad deben tener un currículo con conocimientos, destrezas solo para sus necesidades, muy distinto del currículo de la educación regular.

Según los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes el 78,69% elaboran planificaciones específicas para el alumnado con NEE, evidenciándose una 2da contradicción, puesto que el 61,96% de docentes indican que se debe trabajar de la misma manera y sólo una

minoría puntualiza que se deben hacer las adaptaciones curriculares pertinentes. Es importante recalcar que el proceso de inclusión involucra cambios y modificaciones en los diferentes elementos del currículo, para atender a la diversidad existente (UNESCO, 2017).

El 65,90 % de los docentes no trabajan en coordinación con las familias ya que por mucho que se motive a padres y madres para que participen en el proceso educativo de sus hijos hay algunos que no van a las reuniones, ni le dan la debida importancia al proceso educativo, coincidiendo con lo que expresaron algunos rectores en la entrevista, que, aunque consideran muy importante involucrar a los representantes en la institución algunos padres/madres de familia prefieren mantenerse al margen.

El 80,65% de los docentes encuestados consideran que la inclusión educativa no genera ningún tipo de problema en la educación, coincidiendo con el estudio realizado por Montánchez (2014) sobre las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas.

Se considera que los factores que influyen en la actitud de los y las docentes de las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto sobre inclusión educativa son:

Poca capacitación sobre inclusión educativa, NEE y escasa implementación de recursos materiales y físicos que ayuden en el tratamiento de las NEE como lo expresan 8 rectores de los 11 entrevistados, concordando con Granada et al. (2013) que indica que la escasa implementación de recursos y capacitaciones sobre NEE influye negativamente en la actitud de los docentes.

Falta de profesionales especializados en inclusión educativa, psicólogo clínico, psicólogo educativo. Es importante indicar que algunos docentes rechazan la inclusión porque no se sienten capacitados para afrontar las NEE de niños/niñas con discapacidad (Díaz y Franco, 2008).

CONCLUSIONES

Terminado el presente trabajo de investigación se establecen las siguientes conclusiones:

La mayoría de los docentes objeto de estudio consideran que los niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad deben tener un currículo especial, lo que demuestra que hay un bajo conocimiento sobre el marco legal de la inclusión educativa y la dificultad de los docentes para planificar tomando en cuenta la diversidad existente en el aula.

Los docentes demuestran voluntad y predisposición para trabajar con niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad, pero no se sienten preparados para ello y se ven limitados por la falta de conocimientos específicos y recursos que le ayuden en el proceso.

Los docentes tienen actitudes positivas y favorables frente a los procesos de inclusión de niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto, en concordancia con el estudio realizado por Montánchez (2014).

Los docentes están conscientes que cada niño/niña aprende de forma diferente y consideran que se debe respetar la individualidad de cada estudiante.

Según los datos obtenidos todos los docentes realizan adaptaciones, pero por las contradicciones existentes en sus respuestas se evidencia que son pocos los docentes que aplican realmente esas adaptaciones en el aula.

Los planteles educativos regulares no cuentan con los recursos físicos y materiales que brinden las garantías necesarias para atender a la diversidad, lo cual influye al momento de tomar decisiones a favor de la inclusión educativa.

El porcentaje de docentes que trabaja con las familias de los alumnos/as con necesidades educativas especiales es muy bajo, y esto afecta el proceso de adaptación curricular, ya que las familias no pueden afianzar en casa el conocimiento dado por el docente.

Las familias se involucran muy poco en el proceso de enseñanza -aprendizaje de los estudiantes, dejando todo el trabajo al docente.

Faltan profesionales especializados en las instituciones educativas que ayuden en el proceso de inclusión.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Alexandra Katherine Angulo-Ferrin: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

Leonardo Daniel Valarezo-Quinde: metodología, supervisión, validación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* (p. 17). Universidad de Manchester, San Sebastián.

http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow

Alvares, M., Castro, P., y Campo, M. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(44), 601–606.

<http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>

Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar.

Innovación Educativa, (21), 23–35. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/22>

- Barón, R., y Byrne, D. (2002). *Psicología social* (8.^a ed.). Prentice-Hall.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31.
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Burgos Briones, J. D., Ortega Chávez, G. K., y Pazmiño Castañeda, A. I. (2018). Praxis docentes en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas. *Polo del Conocimiento*, 3(2), 232–343. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i2.2405>
- Damm Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25–35.
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_1_003/637
- Díaz Fraide, O., y Franco Media, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (12), 12–39. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155002.pdf>
- Ecuador, Asamblea Constituyente. (2021). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
- Ecuador, Asamblea Nacional. (2011). *Ley de Educación Intercultural Bilingüe*.
<http://www.documentación.asambleanacional.gob.ec>
- Ecuador, Asamblea Nacional. (2012). *Reglamento LOEI Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/07/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Granada Azcárraga, M., Pomes Correa, P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud del profesorado frente a la inclusión educativa. *Revista Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51–59.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). McGraw-Hill.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-%C3%B3n_sampieri.pdf

Jordan, A., Glenn, C., y McGhie, D. (2010). El apoyo a la enseñanza efectiva (SET): La relación de las prácticas de enseñanza inclusivas con las creencias de los maestros. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 11(1), 53–58.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>

Marchesi, A., y Coll, C. (2010). Desarrollo psicológico del desarrollo y necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (5), 124–135.

<https://es.scribd.com/doc/66294645/Marchesi-Coll-1-Desarrollo-psicologico-yeducacion-Psicologia-evolutiva>

Ministerio de Educación. (2006). *Plan decenal*. Quito.

http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Módulo 1 de educación inclusiva y especial*.

Editorial Ecuador.

http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Acuerdo Ministerial Nro. 0295-13*.

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Editorial Ecuador.

http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf

- Montánchez, M. L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio RODERIC.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/34820>
- Organización de la Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*.
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7–10 de junio de 1994. UNESCO.
<https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Ovejero, A. (1993). Teoría de la disonancia cognitiva a partir de la obra de Leon Festinger. *Psicothema*, 5(1), 201–206. <http://www.psicothema.com/pdf/873.pdf>
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas, política y cultura. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (13), 263–276.
<https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf>
- Rodríguez, A. (2006). *Creencias, actitudes y valores*. Pearson Educación.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O., y Sánchez Ruiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria*, 4(2), 1–7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>

- Talout, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, (11), 125–145.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.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>
- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2005). Actitudes: Definición y medición, componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En Fernández, S. (Ed.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301–326). Pearson Educación.
<https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>