

**ACTITUDES DOCENTES, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y
PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS DE SU RELACIÓN EN LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA**



Heriberto Téllez Ruíz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Bogotá, D.C., Colombia
Agosto 12 de 2025

**ACTITUDES DOCENTES, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y
PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS DE SU RELACIÓN EN LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Heriberto Téllez Ruíz

Tesis doctoral presentada para optar al título de: Doctor en Educación

Directora

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua

Codirector

Dr. Víctor Hugo Durán Camelo

Grupo de Investigación: Educación en Ciencias, Ambiente y Diversidad -
EduCADiverso

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Bogotá, D.C., Colombia

Agosto 12 de 2025

Dedicatoria.

Este logro en mi vida académica y profesional es fruto del esfuerzo, la disciplina, la constancia y el amor en la tarea, pero, sobre todo, es el resultado de la cercanía de todos aquellos con quienes he compartido grandes y significativos momentos.

Dedicado:

A Dios todo poderoso que siempre ha guiado y acompañado cada paso de mi vida.

A mi hijo Nicolás, que siempre ha sido mi pulsión de vida;

A mi Angie, mi gran amor, compañera incondicional y confidente;

A mis viejitos;

A mis amados hermanos;

A mi gran amigo y referente académico, Víctor Hugo Durán

A las profesoras y amigas Deysi Montero, Gilma Alfonso, Jully Paulina Ruiz, Angelica Roncancio, Kelly Beltrán, Aracelly Rodríguez, Cáterin Ramírez y Nayiber Bejarano.

A todos los estudiantes del colegio Bolivia IED y del Colegio Villemar el Carmen IED, en especial de las aulas transitorias.

A Santiago Amado y Santiago Merchán.

A mis apreciadas maestras y apreciados maestros del Colegio Bolivia IED y del Colegio Villemar el Carmen.

A la memoria de Patricia Burgos y Mercedes Jiménez.

Agradecimientos.

“Estás justo donde Dios quiere que estés” es una frase que escuché muchas veces, pero que solo cobró sentido cuando llegué al colegio Bolivia. Fue allí, al presenciar el compromiso de las directoras de grupo, los docentes de área y el equipo interdisciplinario —todos apostando por la felicidad de niños y niñas con discapacidad— que comprendí que la educación inclusiva es un acto humano que nace en el corazón, se vuelve reflexión, va más allá de la palabra y, finalmente, se demuestra en la acción. Por eso, mi primer agradecimiento es para Dios, por guiarme hacia mi querido Bolivia; para los estudiantes, por humanizar mi vocación; y para los maestros y maestras, por mostrarme el verdadero significado de la inclusión.

A mi tutora, la Profesora Rosa Nidia Tuay Sigua, por su acompañamiento y enseñanzas que hicieron posible este transitar por la formación doctoral.

A mi gran amigo, colega y tutor Víctor Hugo Durán, quien ha sido mi referente y consejero académico.

Al grupo de investigación Educación, Ciencias, Ambiente y Diversidad – EduCADiverso – por la acogida, aportes y enseñanzas que enriquecieron mi formación.

Al profesor y amigo Tomás Fontaines, por su acogida y asesoramiento en Machala.

Al profesor Gerardo Echeita por compartir conmigo su valiosa visión sobre la educación inclusiva.

A la profesora Cecilia Simón, por su acogida y asesoramiento en la Universidad Autónoma de Madrid.

Al profesor Gerardo Perafán por sus valiosos aportes con su visión acerca del pensamiento y rol del maestro.

A la profesora Deysi Montero por su constante e incondicional apoyo

A mi familia: mis padres, mi hermano y hermanas.

Especial gratitud a mi amado hijo Nicolás y a mi amada Angie, sin ellos no habría sido posible este logro.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
ORGANIZACIÓN GENERAL DEL PROYECTO	12
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
LA DISONANCIA ENTRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA IDEALIZADA Y LAS CONDICIONES REALES DEL EJERCICIO DOCENTE	19
LAS TENSIONES DE LOS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EN EL AULA: CONDICIONES INSTITUCIONALES, EMOCIONES Y FORMAS DE AFRONTAMIENTO.....	21
LA ARTICULACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTRATEGIAS DOCENTES DE AFRONTAMIENTO	22
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	24
JUSTIFICACIÓN	25
ANTECEDENTES	28
<i>Formación Docente para la Educación Inclusiva</i>	<i>31</i>
<i>El docente y su posición frente a la educación inclusiva desde su práctica pedagógica</i>	<i>33</i>
<i>La Actitud de los Docentes Frente a la Educación Inclusiva</i>	<i>35</i>
<i>Contexto de la Educación Inclusiva: Participación, Formación y Política Pública</i>	<i>36</i>
<i>Lo Administrativo y lo Inclusivo</i>	<i>38</i>
<i>El Directivo y la Educación Inclusiva</i>	<i>38</i>
<i>El Afrontamiento Docente como Aspecto no Abordado</i>	<i>39</i>
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	41
¿QUIÉN ES EL SUJETO QUE APRENDE EN CLAVE DE INCLUSIÓN?	41
¿QUIÉN ES EL SUJETO QUE ENSEÑA EN CONTEXTOS DE INCLUSIÓN?	46
<i>Educación inclusiva: del ideal compartido al desafío cotidiano</i>	<i>50</i>
<i>Practica Pedagógica Inclusiva: Del Texto al Contexto.....</i>	<i>52</i>
<i>La Actitud Docente de Cara a la Práctica Pedagógica Inclusiva</i>	<i>57</i>
<i>Estrategias de Afrontamiento Docente en Contextos de Educación Inclusiva</i>	<i>61</i>
REFERENTES LEGALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	66
<i>Contexto Normativo Internacional sobre Educación Inclusiva</i>	<i>68</i>
<i>Contexto Normativo Colombiano sobre Educación Inclusiva</i>	<i>73</i>
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	85
ENFOQUE Y PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	85
DISEÑO METODOLÓGICO	87
TIPO Y ALCANCE DEL ESTUDIO.....	89
<i>Fase II: Recolección y análisis de datos cuantitativos</i>	<i>91</i>
UNIDAD DE ANÁLISIS	96
CONTEXTO Y POBLACIÓN.....	97
MUESTRA Y ESTRATEGIA DE MUESTREO	99
<i>Técnicas e Instrumentos de recolección de información</i>	<i>101</i>
<i>Selección, adaptación y validación de los instrumentos cuantitativos</i>	<i>101</i>
<i>Selección, adaptación y validación de los instrumentos cualitativos</i>	<i>109</i>
PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	111
<i>Criterios Éticos de la Investigación.....</i>	<i>113</i>
<i>Resultado y Análisis Secuencial de los Datos</i>	<i>114</i>

<i>Resultado y Análisis Cuantitativo</i>	<i>114</i>
<i>Resultados y Análisis Cualitativo.....</i>	<i>173</i>
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	201
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS: MATIES E IDEA- EI.....	201
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS	209
TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS	219
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	223
CONCLUSIONES OBJETIVO GENERAL: ANALIZAR LA RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.	223
CONCLUSIONES OBJETIVO 1. EVALUAR LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EVIDENCIADAS EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	226
CONCLUSIONES OBJETIVO ESPECÍFICO 2: EXAMINAR CÓMO LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO UTILIZADAS POR LOS DOCENTES MEDIAN ENTRE SUS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN EL AULA.....	227
CONCLUSIONES OBJETIVO ESPECÍFICO 3: COMPRENDER LOS PROCESOS SUBYACENTES A LA TRANSICIÓN DESDE ACTITUDES DE RESISTENCIA HACIA LA APROPIACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	229
APORTES DEL ESTUDIO	232
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	234
RECOMENDACIONES	235
REFERENCIAS	238

Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de análisis de documentos seleccionados mediante la metodología PRISMA.....	30
Tabla 2. Marco de Política Pública Internacional en Educación Inclusiva.....	73
Tabla 3. Resumen del marco legal colombiano en educación inclusiva.....	84
Tabla 4. Propósitos para el desarrollo de investigación con métodos mixtos.....	87
Tabla 5. Fases de la investigación.....	95
Tabla 6. Caracterización de los participantes que respondieron la escala MATIES.....	98
Tabla 7. Caracterización de los participantes que respondieron la escala IDEA – EI.....	99
Tabla 8. Tabla comparativa de las escalas de medición del afrontamiento.....	105
Tabla 9. Estructura del CSI de Tobin et al. (1984)	106
Tabla 10. Estructura del CSI en la adaptación de Cano et al. (2007)	106
Tabla 11. Estructura del IDEA – EI a partir de la adaptación de Cano et al. (2007)	107
Tabla 12. Ejemplo de Recodificación de ítems con inversión de escala en el instrumento MATIES.....	116
Tabla 13. Estadísticos descriptivos por ítem del MATIES.....	118
Tabla 14. Estadísticos descriptivos por dimensiones de la actitud del instrumento MATIES	119
Tabla 15. Estadística de fiabilidad general del instrumento MATIES	120
Tabla 16. Comparativo de fiabilidad por dimensiones del MATIES	121
Tabla 17. Tabla de adecuación muestral KMO y prueba de esfericidad de Bartlett.....	122
Tabla 18. Valores de comunalidades extraída por ítem.....	123
Tabla 19. Porcentaje de varianza total explicada por cada factor extraído	124
Tabla 20. Cargas factoriales por dimensión (tabla sintética – matriz rotada)	127
Tabla 21. Matriz de correlaciones factorial	129

Tabla 22. Prueba t para muestras independientes según género.....	132
Tabla 23. Reagrupamiento de la variable edad en nuevos rangos	134
Tabla 24. ANOVA – Dimensión cognitiva según edad	134
Tabla 25. ANOVA - Dimensión afectiva según edad.....	135
Tabla 26. ANOVA – Dimensión conductual según Edad	136
Tabla 27. ANOVA – Dimensión cognitiva según género	137
Tabla 28. ANOVA – Dimensión afectiva según género	138
Tabla 29. ANOVA- Dimensión comportamental según género	139
Tabla 30. ANOVA - Dimensión cognitiva según nivel de estudios	140
Tabla 31. ANOVA - Dimensión afectiva según nivel de estudios	141
Tabla 32. Dimensión Conductual según nivel de estudios.....	142
Tabla 33. ANOVA - Dimensión cognitiva según experiencia	143
Tabla 34. ANOVA - Dimensión afectiva según experiencia	144
Tabla 35. ANOVA - Dimensión conductual según experiencia	145
Tabla 36. Resultados de las correlaciones entre dimensiones del instrumento MATIES	146
Tabla 37. Resultados de las regresiones simples del instrumento MATIES	148
Tabla 38. Resultados de las regresiones múltiples del instrumento MATIES	149
Tabla 39. Resultados de las regresiones simples variables sociodemográficas MATIES	151
Tabla 40. Estructura del instrumento IDEA - EI: escalas primarias y secundarias	153
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de las escalas primarias	155
Tabla 42. Estadísticos descriptivos de las escalas secundarias	156
Tabla 43. Valores obtenidos de confiabilidad general del IDEA – EI	157

Tabla 44. Valores de fiabilidad obtenidos de las escalas primarias del instrumento IDEA – EI	158
Tabla 45. Valores de fiabilidad obtenidos de las escalas primarias del instrumento IDEA -EI	160
Tabla 46. Resultados del análisis factorial exploratorio del instrumento IDEA – EI	162
Tabla 47. ANOVA según variable de edad	164
Tabla 48. ANOVA según nivel de estudios	165
Tabla 49. Recodificación de la variable de nivel de estudios	166
Tabla 50. ANOVA según experiencia	167
Tabla 51. Correlaciones entre las escalas secundarias del instrumento IDEA – EI	170
Tabla 52. Análisis consolidado de regresiones del instrumento IDEA – EI	172
Tabla 53. Relación entre dimensiones actitudinales y estrategias de afrontamiento (IDEA – EI vs MATIES)	208

Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para revisiones sistemáticas	29
Figura 2. Proceso de implementación del enfoque mixto	86
Figura 3. Diagrama de flujo de los pasos para la implementación del diseño secuencial explicativo	89
Figura 4. Secuencia lógica para la selección y adaptación del instrumento MATIES	102
Figura 5. Secuencia lógica para la selección y adaptación del instrumento IDEA – EI	104
Figura 6. Secuencia para la selección y diseño de instrumentos cualitativos	110
Figura 7. Secuencia metodológica para el análisis cuantitativo del MATIES	115
Figura 8. Captura de pantalla del entorno de SPSS en la etapa de recodificación y creación de variables compuestas	117
Figura 9. Gráfico de sedimentación	126
Figura 10. Secuencia metodológica para el análisis cuantitativo del instrumento IDEA – EI	154
Figura 11. Nube de palabras – dimensión cognitiva	177
Figura 12. Nube de palabras – dimensión afectiva	180
Figura 13. Nube de palabras – dimensión conductual	183
Figura 14. Red semántica de la escala manejo adecuado centrado en el problema (AFS-REC) a partir del grupo focal	188
Figura 15. Red semántica de la escala manejo adecuado centrado en la emoción (EEM + APS)	191
Figura 16. Red semántica de la escala de manejo inadecuado centrado en el problema (EVS+PDS)	193
Figura 17. Red semántica de la escala de manejo inadecuado centrado en la emoción (AUT+RES)	196

ANEXOS

Anexo 1. Formato de adaptación instrumento MATIES al contexto colombiano.

Anexo 2. Validación por juicio de expertos del instrumento MATIES.

Anexo 3. Consentimiento informado instrumento MATIES.

Anexo 4. Formato de adaptación instrumento IDEA – EI al contexto colombiano.

Anexo 5. Validación por juicio de expertos del instrumento IDEA – EI.

Anexo 6. Consentimiento informado instrumento IDEA – EI.

Anexo 7. Situación de aula para aplicación del IDEA -EI.

Anexo 8. Formato de validación de la entrevista semiestructurada.

Anexo 9. Formato de validación del protocolo para la realización de un grupo focal.

Anexo 10. Consentimiento informado para la entrevista semiestructurada.

Anexo 11. Evidencias de análisis de la información cuantitativa y cualitativa.

Anexo 12. Ejemplo de matriz de análisis de información cualitativa.

Introducción

Esta investigación se llevó a cabo en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis de Educación en Ciencias, grupo de investigación Educación en Ciencias, Ambiente y Diversidad (EduCADiverso), y se centró en el análisis de la relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva.

La educación inclusiva constituye una apuesta de alcance mundial que busca garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes en el sistema educativo, sin discriminación alguna en razón de su identidad, su condición social o cultural (Jiménez y Martínez, 2020; Silva, 2019). Este enfoque promueve una educación de calidad en igualdad de condiciones, orientada a eliminar las barreras que limitan el ejercicio pleno del derecho a educarse. La inclusión se ha consolidado como un objetivo prioritario en las políticas públicas de numerosos países y organismos internacionales, y en este sentido, la UNESCO (2005) ha destacado que la educación inclusiva contribuye a la construcción de entornos escolares más acogedores, accesibles y equitativos.

Desde esta perspectiva, el profesorado ocupa un lugar central en la implementación de la inclusión debido a su rol en la formación integral de todos los estudiantes. Para conseguirla se requiere docentes capaces de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que respondan a las distintas necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula (Escareño, 2017; Song et al., 2019; Solórzano y Briones, 2020). Además, son ellos quienes deben identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación, que no solo son materiales, sino también actitudinales, pedagógicas y organizativas (Escareño, 2017). Lograr la inclusión exige transformar la práctica pedagógica y promover entornos escolares basados en el respeto, la participación y el reconocimiento de todas las diversidades.

Es necesario examinar las prácticas pedagógicas dentro del marco de la educación inclusiva, considerando especialmente las actitudes que los docentes adoptan frente a este paradigma, pues son un componente fundamental en la respuesta que dan a los procesos inclusivos, y que orientan sus comportamientos en función de dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales (Allport, 1935; Angenscheidt y Navarrete, 2017; Sevilla et al., 2018).

Estas actitudes inciden directamente en el trato hacia los estudiantes con discapacidad, el clima del aula y los procesos de aprendizaje. Esto se da porque las actitudes moldean las acciones, percepciones y decisiones de quienes enseñan (Castro, 2003; Ortego et al., 2010), razón por la cual su estudio constituye un indicador relevante para comprender el alcance y los límites de la implementación de la inclusión en la escuela (Sánchez, 2017; Garrad et al., 2019; Saloviita, 2020), y ha sido objeto recurrente de investigación en las últimas décadas (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; Yada et al., 2020).

Por lo anterior, la presente investigación doctoral tuvo como propósito analizar la relación entre las actitudes de los docentes y el desarrollo de su práctica pedagógica en el marco de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, en el marco de las orientaciones establecidas por el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013, que promueven la inclusión en el sistema educativo colombiano. El estudio se enfocó en docentes de educación básica primaria, en ejercicio profesional y sin formación formal en inclusión, que adelantan procesos inclusivos en aulas regulares. Se buscó comprender la manera en que sus actitudes inciden en las decisiones pedagógicas que toman, considerando la influencia de variables personales como las estrategias de afrontamiento, entendidas como mediaciones subjetivas relevantes en el desempeño profesional ante los desafíos de la inclusión (Brittle, B. 2020). Para ello se adoptó un enfoque mixto, de tipo explicativo secuencial, que permitió explorar las relaciones entre las dimensiones actitudinales, las estrategias de afrontamiento y la práctica pedagógica docente.

Organización General del Proyecto

Esta tesis doctoral cuenta con cinco capítulos, estructurados de manera coherente con los objetivos del estudio y el enfoque metodológico adoptado. En el Capítulo I se realiza el abordaje problémico que da origen a la investigación junto con la formulación de la pregunta orientadora, los objetivos generales y específicos, y la justificación del estudio. Asimismo, se incluye una revisión de antecedentes investigativos relevantes a partir del análisis de artículos científicos, tesis de maestría y tesis doctorales que permiten delimitar el estado del arte, fundamentar la pertinencia de la investigación y sustentar teóricamente el problema identificado.

El Capítulo II está dedicado al desarrollo del marco teórico, en el que se abordan las categorías conceptuales centrales que sustentan la investigación: las actitudes docentes hacia la inclusión, las prácticas pedagógicas inclusivas, las estrategias de afrontamiento y la educación inclusiva como paradigma. Este capítulo permite establecer el entramado conceptual desde una perspectiva crítica e interdisciplinar, integrando aportes de la psicología social, la pedagogía crítica y los estudios sobre inclusión educativa.

En el Capítulo III se detalla el marco metodológico que orienta el proceso investigativo y se describe el enfoque mixto secuencial explicativo, el tipo de estudio, el diseño metodológico y las fases de recolección y análisis de la información. También se presenta la población y la muestra, los instrumentos aplicados (MATIES e IDEA – EI, para la fase cuantitativa; entrevistas semiestructuradas y grupo focal para la fase cualitativa), los procedimientos éticos y los criterios de validez, fiabilidad y rigor. Este capítulo proporciona las bases metodológicas para garantizar la coherencia interna del estudio.

El Capítulo IV expone los resultados obtenidos en ambas fases de la investigación y su respectiva discusión. En primer lugar se presenta los análisis descriptivos, inferenciales y de relación, derivados de la aplicación de los instrumentos cuantitativos, lo cual permite identificar patrones, asociaciones y tendencias en las actitudes docentes y las estrategias de afrontamiento; luego se desarrolla el análisis cualitativo de las entrevistas y el grupo focal, organizado por dimensiones teóricas; finalmente, se integra la discusión mediante un proceso de triangulación, que permite interpretar los hallazgos a la luz del marco teórico y contrastarlos con estudios previos, generando nuevas comprensiones del fenómeno.

El Capítulo V presenta las conclusiones generales del estudio, estructuradas a partir de cada uno de los objetivos específicos. Se destacan los principales hallazgos, se reflexiona sobre sus implicaciones para la teoría, la práctica pedagógica y la formulación de políticas públicas en educación inclusiva; asimismo, se señala los aportes del estudio en términos metodológicos y conceptuales, junto con sus limitaciones y posibles líneas de investigación futura. Este capítulo constituye el cierre argumentativo del trabajo, al tiempo que abre nuevas preguntas para continuar el debate académico sobre inclusión, las actitudes de los docente y el afrontamiento.

Capítulo I. Problema de Investigación

La educación inclusiva, como una apuesta de política pública, ha generado múltiples controversias y tensiones en el ejercicio docente. Muchos la perciben como un elemento disruptivo en su práctica pedagógica, pues consideran que altera la cotidianidad al exigir procesos de individuación educativa para unos pocos, lo que pondría en "riesgo" la atención de la mayoría (de Boer et al., 2011; Song et al., 2019; Saloviita, 2022; Weissenfels et al, 2021). En este contexto surgen expresiones de resistencia (Siuty, 2019) y preocupación (Umesh y Nuttal, 2015) que configuran las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes en situación de diversidad (Forlin et al., 2011; Saloviita, 2022).

Desde la perspectiva de las políticas públicas y sus normativas, la educación inclusiva se orienta hacia la eliminación de toda forma de exclusión y la defensa del derecho a una educación libre de discriminación. Se constituye como respuesta a las desigualdades históricas, sustentada en principios internacionales de derechos humanos que promueven una transformación estructural y cultural de los sistemas educativos, con el propósito de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, en especial de aquellos que, de forma comprobada, han enfrentado barreras derivadas de situaciones de vulnerabilidad (Du Plessis, 2013).

La promoción de la igualdad, la democracia y la justicia educativa debe asumirse como un derecho exigible por parte de los países signatarios de la agenda política internacional (Echeita y Ainscow, 2011; Escudero, 2012; Sarrionandia, 2017). En esta línea, la política internacional insta a las instituciones educativas a configurar entornos cada vez más inclusivos (Calvo et al., 2012; Duk y Murillo, 2018) y a superar, definitivamente, el modelo segregacionista, considerado, en la actualidad, como anacrónico e incompatible con los principios de la equidad (Du Plessis, 2013; Sarrionandia, 2017).

Como resultado, se plantea una escuela que: (i) promueva la participación equitativa de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, en una escuela donde la diversidad sea concebida como una oportunidad y no como un obstáculo, y en la que el enfoque inclusivo implique una transformación profunda del sistema educativo (González-Gil et al, 2016); (ii) que cuente con currículos diseñados para diferentes ritmos y formas de aprendizaje y que, en sintonía, despliegue estrategias pedagógicas, estructuras organizativas y sistemas de evaluación significativamente variados

y flexibles, garantizando así que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea realmente para todos los estudiantes (Sarrionandia, 2017); y (iii) que disponga de docentes capaces de diseñar metodologías y estrategias que reconozcan y respondan a las particularidades de cada estudiante, asumiendo un rol reflexivo, dinámico y comprometido con la creación de entornos de aprendizaje significativos (Orozco y Moríña, 2019). En suma, se aboga por una escuela en la que, al garantizar el pleno ejercicio de los derechos de todos los estudiantes, sea el sistema educativo el que se adapte a ellos, y no a la inversa (Amor et al., 2019; Lyra et al., 2023; Rojas-Avilez et al., 2021).

No obstante, la implementación de esta apuesta por la inclusión en el contexto escolar ha enfrentado múltiples barreras. Entre ellas destaca la falta de voluntad política en un Estado que, en lugar de asumir un papel activo y comprometido con la creación de entornos escolares diversos, se limita a funciones de control y supervisión alejadas de las normativas. Cuando la supervisión escolar se concibe como un proceso de acompañamiento pedagógico, cobra una enorme relevancia y puede contribuir significativamente a la cualificación de la práctica pedagógica inclusiva. Sin embargo, cuando esta función se reduce al control y la sanción, termina por socavar la motivación profesional, generando efectos adversos a la calidad educativa (Pérez, 2023).

Asimismo, a nivel directivo y administrativo, se observa una gestión débil en la planificación e implementación de programas de formación docente orientados a la educación inclusiva. Si bien algunos directivos y administrativos demuestran compromiso mediante estrategias que atienden la diversidad en la escuela, también es cierto que, en muchos casos, la ausencia de acompañamiento institucional, así como la insuficiente destinación de recursos específicos, limitan la sostenibilidad de dichas estrategias. Factores como la priorización de otras áreas o el cumplimiento de metas administrativas han desviado el foco de interés, reduciendo el alcance de la inclusión a una lógica de cobertura sin una verdadera transformación pedagógica. El acceso y la permanencia no garantizan, por sí solos, el aprendizaje cualificado de todos los estudiantes (Crisol y Romero, 2020; de La Cruz, 2020; Valdés y Jiménez, 2023).

En la práctica docente la situación no es diferente. Los maestros enfrentan diversas preocupaciones que inciden directamente en la implementación de la educación inclusiva. En el contexto real de la escuela se evidencia la falta de formación en inclusión; la carencia

de conocimientos especializados restringe la práctica pedagógica e incrementa la percepción de inseguridad, preocupación y frustración. Esto ocurre en un escenario donde, aunque en el discurso se promueve la inclusión, no se brindan garantías efectivas de apoyo ni de actualización profesional. Tanto la formación a nivel de pregrado como la formación continua resultan exiguas y descontextualizadas de la escuela diversa y de los retos que esta demanda. De ahí que el docente reclame procesos de formación permanentes y articulados con las exigencias de una verdadera educación inclusiva, que considere a todos los estudiantes y no solo a un grupo específico (González-Gil et al, 2016; Poblete-Christie et al., 2019; Quintero, 2020; Shah et al., 2016).

La educación inclusiva que viven los maestros en las aulas está permeada por incertidumbres y expectativas. Por un lado, su formación en inclusión es incipiente; por otro, las condiciones escolares poco favorables agravan sus preocupaciones y debilitan su motivación para la atención de la diversidad en el aula, confirmando que la formación adecuada no solo fortalece sus capacidades, sino que constituye un pilar fundamental para una educación inclusiva sostenible (Sokal y Sharma, 2014).

A ello se suma la insuficiencia de recursos humanos, didácticos, financieros y de infraestructura, lo cual limita seriamente la capacidad de respuesta ante las necesidades del estudiantado. La preocupación docente se agudiza cuando la infraestructura es deficiente y los recursos pedagógicos son escasos, pues se restringe las posibilidades de implementar la educación inclusiva. Estas condiciones no solo obstaculizan el proceso educativo, sino que también afectan la disposición y el ejercicio profesional del docente frente a la heterogeneidad del aula (Shah et al., 2016; Kuyini et al., 2018).

Además, los docentes perciben un aumento de sus responsabilidades y funciones, especialmente al asumir el reto que representa la diversidad estudiantil y sus necesidades cada vez más complejas. Cuando esta carga no viene acompañada de apoyos reales puede desencadenar tensiones, malestar y agotamiento profesional (Avramidis y Norwich, 2002; Weissenfels et al., 2021), motivando el surgimiento de procesos defensivos y actitudes adversas, y reflejando una clara incongruencia entre lo normativo y la realidad escolar. Esto genera condiciones de inseguridad y frustración, específicamente cuando las demandas institucionales no consideran las limitaciones del contexto en el que se ejerce la labor

docente (Forlin et al., 2011; Saloviita, 2022; San Martín et al., 2021; Umesh y Nuttal, 2015).

A ello se suma que, en muchos casos, desde el nivel directivo no se promueve una cultura inclusiva institucional que comprometa a toda la comunidad educativa. Actores clave como personal de vigilancia o de servicios generales aparecen desvinculados del proceso pedagógico, a pesar de su cercanía cotidiana con los estudiantes y del potencial que tienen para contribuir en la configuración de una escuela verdaderamente inclusiva (Manghi y Valdés, 2020).

En paralelo, la administración estatal del servicio educativo no adelanta acciones concretas para: (i) formar a los docentes en educación inclusiva; (ii) adecuar la infraestructura para eliminar barreras físicas que restringen el tránsito de personas con movilidad reducida; (iii) mitigar el hacinamiento en aulas, favoreciendo una atención más personalizada; y (iv) proveer recursos didácticos que faciliten la implementación de la inclusión (Crisol y Romero, 2020; Lormendez y Cano, 2020; Moliner y Fabregat, 2021; Valdés, 2020).

En este panorama, aunque los docentes coinciden con las políticas inclusivas y reconocen la necesidad de participar en su implementación, en la práctica cotidiana emergen resistencias derivadas de preocupaciones genuinas (de Boer et al., 2011; Duk y Murillo, 2018; Sarrionandia, 2017; Hernández y García, 2017; Lyra et al., 2023). Los maestros se enfrentan a realidades escolares complejas, marcadas por múltiples factores que perciben como limitantes. Esta realidad los conlleva a resignificar su quehacer profesional en los ámbitos cognitivo, metodológico y didáctico, que lejos de ser un simple ajuste, supone un esfuerzo que impacta su bienestar laboral, generando desgaste y la sensación de estar desbordados ante las demandas de una escuela que, en muchos de los casos, no los respalda (Díaz-Piñeres et al., 2020; Escobar et al., 2020; Friesen et al., 2023; Weissenfels et al., 2021).

En este contexto, las actitudes de los docentes emergen como una categoría central para comprender su posicionamiento, frente a los retos de la educación inclusiva, que se manifiesta en las disposiciones, percepciones y valoraciones que orientan sus respuestas ante la diversidad en el aula, influyendo de manera significativa en sus decisiones pedagógicas y en la forma en que enfrentan las exigencias de una escuela para todos

(Allport, 1935). En el ámbito educativo, estas actitudes adquieren un valor determinante, ya que median la forma en que los docentes interpretan la diversidad, se relacionan con sus estudiantes y toman decisiones pedagógicas. Una actitud positiva hacia la inclusión no solo favorece prácticas más equitativas, sino que también incrementa la disposición del profesorado para transformar su práctica y responder a las diferencias individuales presentes en el aula. Por el contrario, una actitud negativa puede derivar en prácticas excluyentes o en la reproducción de estereotipos que obstaculizan la participación plena de todos los estudiantes (Eagly y Chaiken, 1993; Castro, 2003; Garrad et al., 2019).

En este sentido, la tensión entre las exigencias normativas de la educación inclusiva y las condiciones reales en las que los docentes desempeñan su labor configura un escenario complejo. Esta tensión surge de la brecha entre el mandato de eliminar barreras para el aprendizaje, diversificar la enseñanza, implementar ajustes razonables, garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes – por ejemplo, para el caso de esta investigación, aquellos en situación de discapacidad — y la realidad de las instituciones escolares. Esta última se encuentra marcada por las limitaciones estructurales de las instituciones, la falta de formación especializada, los escasos apoyos pedagógicos y una sobrecarga laboral que recae directamente sobre los maestros. Este desfase entre lo prescrito y lo posible se traduce en incertidumbre, desgaste y resistencia, afectando las actitudes docentes hacia la inclusión y condicionando las formas en que afrontan los retos cotidianos del aula diversa. Precisamente es en este contexto de desafíos que los docentes desarrollan sus estrategias de afrontamiento, reflejando su manera de asumir las demandas del entorno escolar.

Aquí resulta necesario considerar el modo en que los docentes lidian con las exigencias y tensiones que emergen en su práctica. La categoría de *estrategias de afrontamiento* cobra especial relevancia. Se entienden como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales que las personas desarrollan para gestionar las demandas externas o internas que perciben como desbordantes o amenazantes (Lazarus y Folkman, 1986; Carver et al., 1989). En el ámbito educativo, su estudio permite comprender cómo el profesorado responde emocional, cognitiva y conductualmente ante situaciones que exceden sus recursos habituales. Esta perspectiva amplía la mirada sobre las condiciones y

procesos psicosociales que influyen en la actitud docente frente a la educación inclusiva y en el desarrollo de prácticas pedagógicas sostenibles.

Precisamente esta brecha entre lo prescrito en la normativa y lo experimentado en el aula constituye parte central de esta investigación doctoral, que busca comprender cómo las actitudes de los maestros inciden en sus prácticas pedagógicas en contextos de educación inclusiva. Sí bien, esta investigación asume la educación inclusiva como un principio estructurante del sistema educativo – que busca garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el éxito de todos los estudiantes (Echeita, 2017) – también reconoce que existen colectivos que históricamente han sido relegados y han tenido que superar mayores barreras en el sistema escolar. En este sentido, se establece como centro de análisis a la inclusión de estudiantes con discapacidad por tratarse de una población cuya presencia en las aulas regulares ha generado profundas tensiones en la práctica pedagógica de los maestros, en la medida en que expone las fisuras existentes entre el discurso normativo y las condiciones reales del contexto escolar. Analizar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad, así como las formas en que encaran los desafíos que ello implica, permite comprender no solo el nivel de apropiación del enfoque inclusivo, sino también los factores que facilitan o limitan la implementación de una educación inclusiva sostenible.

Con base en todo lo anterior, esta investigación parte de tres supuestos problematizadores:

- i. La disonancia entre la educación inclusiva idealizada y las condiciones reales del ejercicio docente.
- ii. Las tensiones docentes ante la inclusión en el aula: condiciones institucionales, emociones y formas de afrontamiento.
- iii. La articulación de la práctica pedagógica en el aula con la educación inclusiva: estrategias docentes de afrontamiento.

La Disonancia Entre la Educación Inclusiva Idealizada y las Condiciones Reales del Ejercicio Docente

El primero de los supuestos hace referencia a que la educación inclusiva representada en los textos normativos está enraizada en un contexto educativo ideal que

dista del percibido por los maestros en ejercicio, lo que lleva a la formación de actitudes desfavorables hacia a la inclusión. Si bien es cierto que la educación inclusiva, como política pública y objeto de abordaje teórico, postula principios de igualdad, justicia y equidad que garantizan el acceso, la permanencia y un servicio de calidad para todos los estudiantes, también lo es el que persisten desigualdades producto de discrepancias entre lo teórico, lo político y lo práctico (Blanco y Duk, 2019; Castro, 2021; Sarrionandia, 2017; Véliz et al., 2020; San Martín et al., 2020) que terminan afectando el ejercicio pedagógico y manteniendo prácticas excluyentes al amparo de un discurso oficial (San Martín et al., 2021).

Sin embargo, mientras que la política argumenta la necesidad y viabilidad de una educación basada en principios inclusivos, las instituciones educativas en sus dimensiones administrativa, infraestructural y de recursos humanos, no han logrado la transformación que posibilite la atención a la diversidad. Aún se observan aulas con un alto número de estudiantes (con y sin discapacidad), instalaciones sin vías ni dispositivos que garanticen el desplazamiento adecuado de las personas con movilidad reducida, escasez de docentes de apoyo y falta de programas de formación que proporcionen al maestro metodologías y didácticas que propicien el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes (Castillo-Acobo et al., 2022; de la Cruz, 2020; Echeita, 2022; Lormendez y Cano, 2020; Moliner y Fabregat, 2021; Rupérez y Medina, 2020).

Con la puesta en escena de la Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la transición del concepto de educación especial al de educación inclusiva, la eliminación de las escuelas y aulas exclusivas (especializadas) ha llevado a que, por ejemplo, los estudiantes con discapacidad ingresen a las aulas regulares (Amiama-Espaillet, 2020; Cruz, 2019; Morales, 2019; Yadarola, 2019), generando tensiones profundas en los docentes, quienes comprenden que no basta con la presencia del estudiante en el aula, sino que se requiere una transformación global de las instituciones; estructural, organizativa, de gestión directiva y del rol docente.

Y es precisamente en el desempeño del docente donde se vislumbran con mayor claridad las fisuras entre la norma y la práctica pedagógica. Por un lado, la teoría postula un escenario de reconocimiento a la diversidad, apoyado en metodologías y didácticas inclusivas que respondan a las necesidades de los estudiantes, lideradas por docentes

formados en inclusión (Castillo-Acobo et al., 2022; de la Cruz, 2020; Lormendez y Cano, 2020; Orozco y Moriña, 2019; Sarrionandia, 2017). Por otro lado, emerge la voz del maestro, que expresa profundas discrepancias con dicha normativa, al considerar que lo enunciado dista de la realidad vivida en las aulas en términos de posibilidades de intervención curricular, logro escolar, atención efectiva a la diversidad, carga laboral y formación en inclusión (Friesen et al., 2023; Lozano et al., 2022; San Martín et al., 2021). Como resultado, los maestros experimentan una alta carga emocional (Romero, 2022) que se traduce en una serie de preocupaciones asociadas a la complejidad del enfoque inclusivo y que se materializan en conductas como evitar, rechazar o temer a las dinámicas del aula diversa, lo cual obstaculiza el desarrollo efectivo de procesos inclusivos (Lyra y Kalogeropoulou, 2023)

Las Tensiones de los Docentes Ante la Inclusión en el Aula: Condiciones Institucionales, Emociones y Formas de Afrontamiento

El segundo supuesto que anima esta investigación sugiere que los docentes desarrollan un sistema multifactorial de tensiones asociado a la forma en que enfrentan los procesos de inclusión en la práctica educativa cotidiana (Amor et al., 2019; Güler y Turan, 2022; Orozco y Moriña, 2019; Yan y Deng, 2019). Un claro ejemplo de ello es que, con la llegada de estudiantes con discapacidad – uno de los colectivos que más tensiones ha generado por la magnitud de los ajustes que demanda – el docente enfrenta un cambio sustancial en su práctica pedagógica. Pasar de una población homogénea a otra heterogénea exige variaciones didácticas que lo emplazan y lo dejan con una sensación de “indefensión” al reconocer la ausencia de competencias específicas para asumir ese reto pedagógico (Poblete-Christie et al., 2019).

Los docentes perciben que sus responsabilidades en el plan de trabajo sufren modificaciones significativas, al asumir demandas cognitivas (carga mental) y físicas (carga física) cada vez mayores como consecuencia de la diversidad de estudiantes en el aula (Díaz-Piñeres et al., 2020). Deben diseñar e implementar entornos educativos significativos y accesibles para todos, lo cual implica una inversión importante de tiempo y esfuerzo (Larios y Zetlin, 2023), con una tasa de retorno bastante baja y un nivel de satisfacción por debajo de lo esperado. Asimismo, la carencia de recursos didácticos y apoyos institucionales les obliga a diseñar estrategias de intervención complementarias sin

contar con la formación adecuada, lo que incrementa su desmotivación, su agotamiento físico y mental (Escobar et al., 2020; Friesen et al., 2023; Yan y Deng, 2019; Romero, 2022).

Considerando que estas exigencias son múltiples, los docentes desarrollan diversas formas de enfrentar la complejidad del aula inclusiva. Estas formas, conocidas como estrategias afrontamiento, reflejan sus maneras de gestionar el estrés (Cano et al., 2007; Tobin et al., 1989) y permiten comprender no solo sus emociones, sino también su decisiones y actuaciones frente a los retos de la educación inclusiva. Por tanto, analizar el afrontamiento de estos desafíos contribuye en la comprensión de las actitudes de los docentes y su relación con la práctica pedagógica más allá de lo discursivo y lo normativo.

La Articulación de la Práctica Pedagógica en el Aula con la Educación Inclusiva: Estrategias Docentes de Afrontamiento

El tercer supuesto de esta investigación problematiza la necesidad de que el docente supere su sistema de preocupaciones mediante un cambio conceptual que mejore su capacidad de afrontamiento, educativo y didáctico, de las exigencias de su práctica. La resistencia del profesorado a la educación inclusiva plantea serios obstáculos en términos de equidad y calidad educativa, que no solo limitan el acceso igualitario a la educación para todos los estudiantes, sino que también perpetúan la desigualdad y la exclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Además, dificultan el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas, impiden el diseño e implementación de currículos que contribuyan en la configuración de un ambiente inclusivo en el aula (Jury et al., 2023; Miesera et al., 2019; Sahli et al., 2021; Yang y Deng, 2019), reduciendo el potencial de aprendizaje de los estudiantes.

Superar esta resistencia resulta esencial para garantizar una educación inclusiva de calidad que promueva la equidad para todos los estudiantes (Ahmed et al., 2018; Aster et al., 2020; Saloviita, 2022), ya que se presume, la resistencia, limita el crecimiento profesional del docente, manteniéndolo anclado a posturas adversas al aprendizaje de nuevas estrategias pedagógicas, llevándolo a la pérdida de oportunidades de desarrollo y de actualización en prácticas educativas inclusivas, lo que compromete su competencia profesional y repercute negativamente en su eficacia y motivación (Hannu, et al., 2020; Lyra et al, 2023; Yada et al., 2022).

No considerar estrategias adecuadas de afrontamiento de la educación inclusiva tiene consecuencias pedagógicas. Sin ellas el docente enfrenta dificultades para diseñar el currículo, atender las necesidades individuales y construir un entorno educativo inclusivo, afectando la calidad educativa, reproduciendo desigualdades y limitando el desarrollo integral de los estudiantes. Además, la falta de competencias en gestión de la diversidad incrementa el estrés, la frustración y la carga laboral, deteriorando su bienestar y satisfacción profesional (Angus et al., 2020; Friesen et al., 2023; González-Gil et al., 2019). Por lo tanto, es fundamental que el docente identifique, consolide y despliegue estrategias efectivas para afrontar la educación inclusiva que le permitan brindar una educación equitativa y de calidad.

A partir de la problematización se hizo necesario indagar cómo las actitudes de los docentes inciden en su práctica pedagógica dentro del contexto de la educación inclusiva. Las estrategias de afrontamiento que desarrollan ante los desafíos de la inclusión emergen cómo un elemento clave en la mediación entre sus actitudes y su práctica pedagógica en el aula. Desde esta perspectiva se formula las preguntas y objetivos que orientaron el desarrollo de la presente investigación.

Preguntas y Objetivos de Investigación

Pregunta de Investigación

- ¿Cuál es la relación entre las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, las estrategias de afrontamiento y su práctica pedagógica en contextos escolares inclusivos?

Preguntas Orientadoras

- ¿Qué actitudes manifiestan los docentes hacia la educación inclusiva y cómo se evidencian en su práctica pedagógica?
- ¿De qué manera las estrategias de afrontamiento de los docentes median la relación entre sus actitudes hacia la educación inclusiva y su práctica pedagógica inclusiva?
- ¿Qué procesos favorecen o dificultan la transición de actitudes docentes de resistencia hacia la apropiación e implementación de una práctica pedagógica inclusiva?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, las estrategias de afrontamiento y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva.

Objetivos Específicos

- Evaluar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva evidenciadas en su práctica pedagógica.
- Examinar cómo las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes median entre sus actitudes hacia la educación inclusiva y su práctica pedagógica inclusiva en el aula.
- Comprender los procesos subyacentes a la transición desde actitudes de resistencia hacia la apropiación e implementación de la educación inclusiva.

Justificación

la presente investigación se inscribe en la línea de “Multiculturalidad e Inclusión Escolar” del grupo EDUCADIVERSO, cuya trayectoria ha promovido el análisis crítico y propositivo de las condiciones que configuran los escenarios escolares diversos. Uno de sus principales objetivos es aportar a la formación y el ejercicio docente en torno a la comprensión contextualizada de la diversidad que converge en el aula y se plantea como una contribución situada, analítica y transformadora, en tanto se enmarca en un contexto institucional específico y busca incidir de manera concreta en la transformación de las prácticas pedagógicas y de los marcos actitudinales frente a la diversidad y los desafíos que supone la materialización del derecho a la educación.

Los antecedentes del grupo dan cuenta de investigaciones previas, a nivel de doctorado, como “Formulación de lineamientos curriculares para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional visual en las clases de ciencias naturales” (Castro, 2021) y “Relación entre las emociones y el desarrollo profesional de maestros en servicio de la básica primaria en el contexto de la educación en ciencias” (Romero, 2022). Estos trabajos evidencian la consolidación de un campo de estudio centrado en las condiciones que permiten o dificultan el ejercicio pleno del derecho a la educación en contextos de educación inclusiva.

En un contexto social caracterizado por la heterogeneidad y el reconocimiento de derechos, la educación inclusiva se presenta como un imperativo ético y político. Investigaciones recientes subrayan la necesidad de garantizar el acceso a la educación, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminación alguna (Echeita, 2017; Yilmaz y Yeganeh, 2021). Sin embargo, a pesar de los avances normativos y conceptuales, persisten barreras que obstaculizan la materialización de estos principios, especialmente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, como los son aquellos con discapacidad. Esta problemática no solo evidencia una contradicción entre lo normativo-discursivo y lo contextual – como cuando las políticas establecen el Diseño Universal de Aprendizaje – DUA - (CAST, 2018), pero las instituciones educativas continúan funcionando sin adecuaciones de infraestructura, gestión de recursos humanos y didácticos que posibiliten la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad – sino que también

exige una mirada crítica a las condiciones institucionales, formativas y subjetivas que inciden en la práctica docente.

Esta tensión entre la educación inclusiva representada en los discursos y los textos normativos, y la experiencia contextual de los docentes plantea una dicotomía que debe ser analizada. Mientras la educación inclusiva se presenta como un paradigma transformador, los maestros enfrentan cotidianamente limitaciones estructurales, pedagógicas y emocionales que condicionan su práctica (Amor et al., 2019; Castro, 2021; Lyra et al., 2023; Rojas-Avilez et al., 2021). Dichas limitaciones no pueden ser entendidas exclusivamente desde un enfoque en la carencia, sino que deben analizarse como expresiones de un sistema educativo que no ha sido reconfigurado para garantizar la inclusión desde una perspectiva de justicia social.

En este sentido, se asumió como foco el análisis de las actitudes docentes frente a la inclusión, entendidas no solo como predisposiciones individuales, sino como construcciones sociales que emergen del contacto con condiciones institucionales, demandas formativas, experiencias previas y formas personales de afrontamiento. Aunque la literatura ha documentado con suficiencia las actitudes docentes, aún son incipientes los trabajos que las integran con el análisis del afrontamiento y su mediación en el desarrollo de la práctica pedagógica.

Esta investigación se propuso ir más allá de una mera descripción de las actitudes para examinar su función mediadora entre las exigencias de la educación inclusiva y la práctica pedagógica contextual en el aula. Para ello se utilizó una metodología que combinará escalas validadas de medición de actitudes y de estrategias de afrontamiento con entrevistas semiestructuradas y grupos focales, lo cual permitió dar cuenta de las relaciones entre conocimientos, sentimientos y comportamiento en escenarios reales de educación inclusiva. En este sentido, se incorporó el Inventario de Estrategias Docentes de Afrontamiento en Educación Inclusiva (IDEA - EI), un instrumento adaptado y desarrollado específicamente para el presente estudio, que busca llenar el vacío existente en la medición de las formas en que los docentes enfrentan los desafíos de la inclusión. Este instrumento no solo responde a una necesidad empírica detectada en la literatura nacional, sino que además ha sido validado y adaptado al contexto colombiano, lo cual refuerza la pertinencia y originalidad del estudio.

La articulación entre actitudes y estrategias de afrontamiento se plantea como un escenario propicio para comprender cómo los profesores procesan, adaptan o resisten las demandas de la inclusión. Esta relación no solo permite caracterizar sus discursos y comportamientos hacia a la diversidad, sino que también permite identificar oportunidades de formación y acompañamiento institucional que potencien el desarrollo profesional docente en inclusión. Indagar en las estrategias de afrontamiento contribuye a visibilizar los recursos personales a los que los docentes acuden para hacer frente a los escenarios complejos y así avanzar hacia una educación inclusiva sostenible.

Ahora bien, desde lo metodológico, esta investigación adquiere pertinencia al plantear un diseño mixto explicativo secuencial. Este enfoque posibilita una triangulación comprensiva entre los hallazgos cuantitativos derivados de instrumentos validados (escalas de medición de actitudes e inventarios de estrategias de afrontamiento) y la información cualitativa recogida a través de entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Esta estrategia de análisis no solo enriquece la validez de los resultados, sino que permite una interpretación contextualizada y compleja del objeto de estudio. El dialogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo resulta fundamental, pues responde a una lógica de complementariedad epistemológica que reconoce tanto la objetivación de tendencias generales, como la comprensión profunda de significados construidos por los actores en su contexto real, para recoger la multidimensionalidad del fenómeno actitudinal en escenarios reales de la práctica docente inclusiva.

Ya en el aspecto social, esta investigación pretende ofrecer aportes significativos para la formulación de políticas de formación docente, tanto a nivel de pregrado como durante el ejercicio profesional; el diseño e implementación de acompañamiento profesional y la implementación de acciones institucionales orientadas a garantizar una educación inclusiva de calidad. Al situar la voz de los docentes y sus vivencias en el centro del análisis, se aporta a una comprensión más humana, realista y transformadora del quehacer educativo en un contexto de diversidad. Así, la presente investigación busca, además de generar conocimiento, incidir en las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de los derechos y la equidad.

Antecedentes

Antecedentes Investigativos

En primer lugar, se realizó un ejercicio de análisis de las tendencias de búsqueda con los términos *educación inclusiva*, *discapacidad* e *inclusión*. Se consideró un periodo de 15 años (2010 – 2025) durante el cual surgieron en Colombia importantes normativas en materia de atención a la discapacidad, la inclusión social y la educación inclusiva. Este proceso de búsqueda de tendencias se llevó a cabo a través de la herramienta Google Trends, y como resultado se identificó que en el espectro de búsqueda en el país predominan las consultas sobre discapacidad e inclusión que, a la vez, se relacionan recurrentemente con la educación inclusiva.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el ejercicio docente, como dinamizador de la clase, debe considerar elementos como la metodología, la didáctica, el currículo, entre otros, y que estos deben ser pensados para todos los estudiantes – incluyendo a aquellos con discapacidad – la materialización de la educación inclusiva recae principalmente en el docente y en su práctica pedagógica. De acuerdo con el ejercicio de búsqueda de tendencias para la orientación de la revisión documental, se seleccionan los descriptores *educación inclusiva* (que engloba la discapacidad y la inclusión), *práctica pedagógica inclusiva* (que es la contextualización de la educación inclusiva) y *actitud docente* (que resulta determinante en la implementación de los procesos inclusivos en el aula).

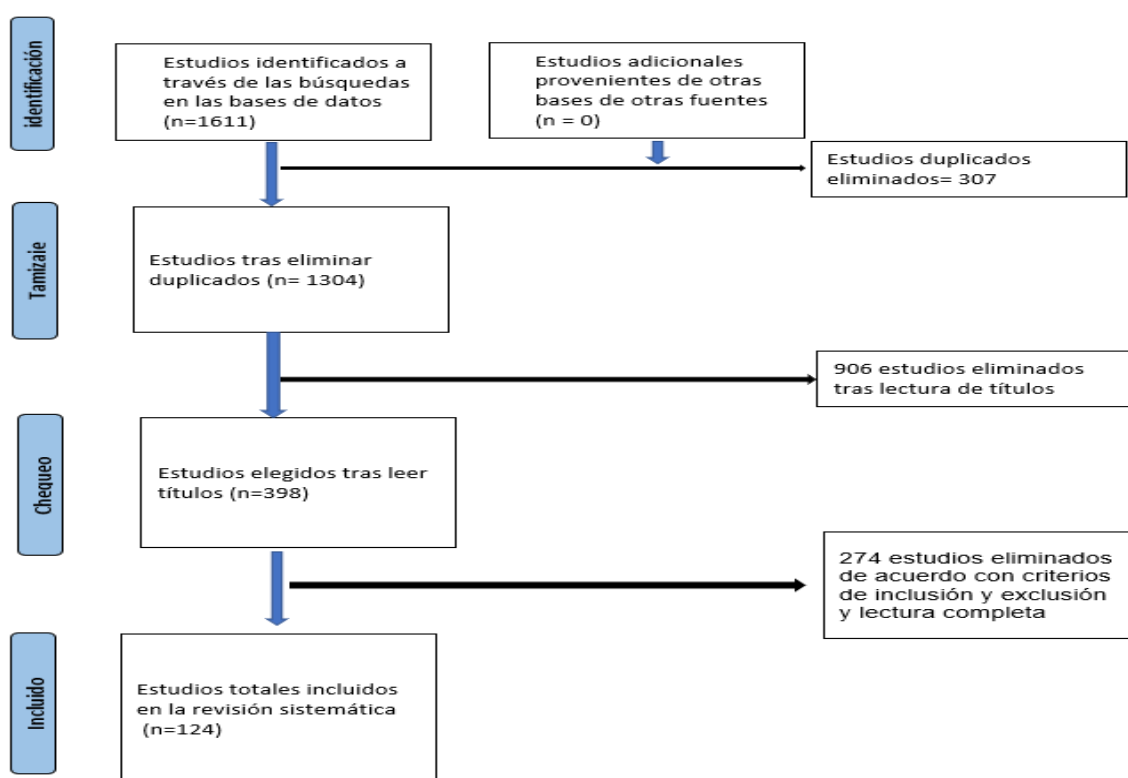
De acuerdo con lo anterior, y siguiendo los procedimientos establecidos por el protocolo PRISMA, se realizó una exhaustiva revisión documental en diversos motores de búsqueda como Google Académico, Semantic Scholar, La Referencia, Redib y ERIC, además de consultar distintas bases de datos, entre las que se incluyen Scielo, Redalyc, Scopus, Web of Science, ScienceDirect, Ebsco y Dialnet. También se accedió a los repositorios de documentos de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital, y la Universidad Autónoma de Madrid, lo que permitió principalmente la consulta de artículos científicos, tesis de maestría y tesis de doctorado.

Los descriptores fueron utilizados también en inglés para ampliar el alcance de las publicaciones, dado que muchas investigaciones relevantes están disponibles solo en ese idioma. Algunos ejemplos de combinaciones incluyen “educación inclusiva AND actitud docente” y “inclusive education AND teacher attitudes”. También se emplearon variantes

como “práctica pedagógica inclusiva AND inclusión” y “inclusive pedagogical practices AND school inclusion”. Al agotar las posibles combinaciones, se amplió el espectro de búsqueda con términos afines como “inclusión AND educación” o “práctica docente”. La ventana de observación fue de diez años, lo que permitió recopilar aproximadamente 1611 documentos. Estos fueron estructurados progresivamente, desde los más relacionados con los descriptores principales hasta aquellos vinculados con conceptos afines, organizándolos en un espectro temático.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA para Revisiones Sistemáticas



Nota. El gráfico da cuenta del proceso de exclusión de documentos desde el (n) inicial, hasta consolidar los 124 documentos (n) finales que constituyó la muestra para el análisis.

Los documentos recabados pasaron por un proceso de escogencia a partir de criterios de inclusión que, además del tipo de documento, enfatizó en que se derivaran de investigaciones. Se tuvieron en cuenta la congruencia con el tema de revisión, la relevancia del recurso para el propósito de la revisión y el tiempo transcurrido desde la publicación, que no debía superar los 15 años dado que la normatividad en inclusión ha sufrido cambios

sustanciales en este lapso. Basados en la metodología PRISMA, como vemos en la Figura 1, se llegó a la consolidación de 124 documentos que fueron registrados en una matriz de análisis (Tabla 1) con los siguientes ítems de información: código de identificación, título y autor del artículo, referencia bibliográfica, año de publicación, objetivo de la investigación, planteamientos teóricos, resultados y/o conclusiones.

Tabla 1.

Matriz de análisis de documentos seleccionados mediante la metodología PRISMA

CÓDIGO - IDENTIFICACIÓN DEL RECURSO	TÍTULO	AUTORES	REFERENCIA	AÑO	OBJETIVO PRINCIPAL	PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS / CONCLUSIONES	BASE DE DATOS

Nota: el gráfico muestra los componentes de la matriz de análisis donde se relacionan los documentos recabados.

Finalmente, en la etapa de revisión, se permite identificar los recursos o fuentes de información más relevantes; las tendencias teóricas, los consensos y disensos con relación al tema de indagación (la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas inclusivas en el marco de la atención a estudiantes con discapacidad). De igual manera, permite conocer los avances de este enfoque educativo en el contexto de la escuela y la producción investigativa alrededor de la relación existente entre la educación inclusiva y la práctica pedagógica inclusiva.

Posteriormente se presentan los resultados del análisis documental – artículos científicos, tesis de maestrías y tesis doctorales – con el fin de ampliar la contextualización y la fundamentación teórica del problema de investigación. Se hallaron 96 artículos en los motores de búsqueda y las bases de datos ya señaladas, manteniendo la ventana de observación de 15 años debido a las normativas que se sancionaron durante este periodo. En estos documentos se evidencia que, al hablar de educación inclusiva, se la relaciona reiterativamente con la discapacidad. Además, la educación inclusiva se aborda de manera consistente desde la perspectiva de la práctica pedagógica inclusiva, que profundiza en la caracterización del rol docente en relación con su formación en inclusión y su posición respecto a la educación inclusiva. Esta relación estrecha entre educación inclusiva y

discapacidad, junto con el enfoque en el rol docente y su formación, se destaca como un tema central en la literatura investigativa revisada.

Formación Docente para la Educación Inclusiva

Para proporcionar el contexto necesario sobre la formación discutida en los diversos documentos, es relevante distinguir entre dos figuras docentes cruciales en los procesos de educación inclusiva en el aula: el *docente de apoyo* y el *docente titular del aula*. El docente de apoyo, que posee conocimientos especializados en educación inclusiva, desempeña un rol fundamental en la facilitación de los procesos de estudiantes que requieren apoyo específico.

Bajo los términos de “profesor” y “profesional” de apoyo nos referiremos a estos actores educativos que, con distintas denominaciones, funciones y regulaciones, existen en diferentes sistemas educativos, y que tienen como principal misión velar por la educación de los alumnos considerados con necesidades de apoyo. (Rappoport y Echeita, 2018, p. 8)

Luego está el educador cuya formación de base es en áreas obligatorias y fundamentales, según ley 115 de 1994 para el contexto colombiano, y que carece (en la mayoría de los casos) de conocimientos especializados en atención a estudiantes con diversidad funcional, lo que le dificulta dar respuesta a las exigencias de la diversidad del aula (Guðjónsdóttir y Óskarsdóttir, 2023). Esta diferenciación resulta esencial para comprender mejor el panorama de la formación y su relación con el personal docente en el ámbito de la educación inclusiva. Ahora bien, en los documentos se muestra como apuesta fundamental para el éxito de la educación inclusiva a la formación docente en este campo, y con ello, a la adquisición de competencias inclusivas (García et al., 2015; Royo Peña, et al., 2019; Sánchez, 2016), partiendo de la necesidad de prácticas pedagógicas adecuadas, pues su ausencia conlleva ejercicios docentes que, en algunos casos, entran en contraposición a la inclusión. Estos documentos además reconocen la importancia de su implementación en los programas de formación docente de las universidades (Rodríguez, 2016).

Se argumenta que el docente, cuando mantiene una formación constante, logra que sus prácticas respondan a las exigencias de los escenarios educativos, en este caso el inclusivo (Guðjónsdóttir y Óskarsdóttir, 2023). El perfeccionamiento continuo de su quehacer educativo le brinda motivación y mejora de su autoestima, toda vez que lo dota de recursos

pedagógicos y didácticos que le permiten cualificar sus prácticas. Según el estudio de Navarro y Gordillo (2015) en el que se abordan las prácticas educativas desde la auto reflexión, el *docente titular del aula*, por su falta de idoneidad, se considera en desventaja con respecto a los docentes de apoyo en la manera como asume la inclusión (p. 21). Sin la formación en ese campo disciplinar, el docente se muestra inseguro para afrontar los procesos inclusivos en términos de métodos y didácticas requeridas en el aula diversa (Velásquez et al., 2016; Padilla, 2011).

Por otro lado, en los documentos también se halló, como punto de convergencia, que las dificultades evidenciadas cuando los conocimientos del educador resultan exigüos, desmejoran la atención a la inclusión y deterioran su efectividad en cuanto a currículo y didácticas (Aguinaga et al., 2018; Darrete et al., 2013) llevando a prácticas educativas inadecuadas, como el diseño de currículos alternos o paralelos para los estudiantes con discapacidad; el uso recurrente de espacios de clase durante la jornada, fuera del aula, para la asignación de diferentes apoyos terapéuticos mientras sus compañeros permanecen adentro, configurando así una forma de exclusión (Llorent y López, 2013; Carrillo et al., 2018).

En consecuencia, la cualificación docente es indispensable se requiere para garantizar una escuela más inclusiva que cumpla a cabalidad con los fines misionales, en calidad y cobertura, de este enfoque educativo (Fortuny y Sanahuja, 2020).

Además de la importancia de la formación docente en inclusión, los documentos destacan la necesidad de examinar los programas de formación de profesores en las facultades de educación. Resulta definitivo el compromiso de las universidades de brindar a sus docentes formación y oportunidades académicas para la adquisición de competencias en la atención a la diversidad. De modo que la tarea de asumir procesos inclusivos no recae, unilateralmente, en los docentes de apoyo (Espada, et al., 2019; Beltrán et al., 2014; Lledó y Sánchez, 2010;).

Un escenario real de escuelas incluyentes dependerá de la idoneidad y perfil inclusivo del profesor. Así lo afirman Román et al. (2021) “... el docente inclusivo transforma el proceso formativo mediante el conocimiento aplicado en situaciones propias, acompañado de habilidades humanísticas y de convivencia” (p. 89). Sin embargo, como se dijo anteriormente, la responsabilidad y el compromiso de potenciar la educación inclusiva a

través de la adquisición de competencias afines no deben recaer unilateralmente en el docente ni ser aplicables solo en el aula, sino que deben permear a toda la institución educativa, incluyendo la instancia directiva (De La Cruz, 2020), encargada de liderar los procesos académicos y administrativos y de aterrizar el marco legal para la educación inclusiva; en suma, propiciar una cultura inclusiva en la escuela.

En resumen, en los documentos revisados se enfatiza la importancia de la formación docente en el contexto de la educación inclusiva. La diferenciación entre el docente de apoyo y el docente titular del aula se presenta como un elemento clave para comprender las dinámicas educativas inclusivas. La cualificación constante de los educadores se constituye como un pilar fundamental para garantizar prácticas pedagógicas adecuadas y efectivas que respondan a la diversidad en el aula. Además, se recalca la responsabilidad de las instituciones educativas y las facultades de educación en la preparación de docentes capaces de abordar la inclusión de manera integral. En última instancia, la creación de una cultura inclusiva en las escuelas no es solo responsabilidad del docente, sino que debe ser impulsada y respaldada por la dirección escolar y la institución en su conjunto. Estos hallazgos resaltan la necesidad de un enfoque holístico y colaborativo en la búsqueda de una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.

El docente y su posición frente a la educación inclusiva desde su práctica pedagógica

Los documentos confluyen mayoritariamente en señalar que las prácticas pedagógicas inclusivas del docente son a partir de creencias, sentires, opiniones y percepciones estereotipadas; desde las representaciones sociales que, basándose en modelos anacrónicos, consideran a la discapacidad y a las personas con discapacidad desde la estigmatización (Apablaza, 2014; Cárdenas, 2011; Hernández, 2015).

Por otro lado, llama la atención la relevancia que toma la actitud docente como aspecto determinante en el éxito o fracaso de la educación inclusiva, al considerarla barrera u oportunidad para la calidad educativa de los estudiantes (Quispe, et al., 2023). Siendo el docente el dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general (González, et al., 2016), también debe ser garante de que aquellos con enfoque inclusivo se materialicen a través de la práctica pedagógica (Torres, et al., 2013). Es necesario reflexionar y analizar lo que subyace a la manera en que los docentes afrontan dicha práctica. En este sentido, Cárdenas (2011) afirma que “La práctica docente está determinada por los mitos, los

prejuicios y las creencias de las y los docentes, mismos que se concretan en sentimientos de certeza, y en una concepción de mundo muy particular” (p. 2).

Siguiendo con Cárdenas (2011), aquellos prejuicios pueden conducir a la obstaculización de una verdadera educación inclusiva, y así lo ratifican autores como Acosta y Arráez (2014), Sevilla et al., (2018), Angenscheidt y Navarrete (2017), quienes, dando relevancia a la formación docente, resaltan que cuando esta escasea o es insuficiente, desemboca en actitudes que se configuran como barrera al momento de afrontar la práctica pedagógica inclusiva. Para Maia et al., (2019) “La formación de los docentes tiene un papel primordial para la inclusión, pues esta contribuye a que el profesor sea capaz de crear condiciones de aprendizaje adecuadas para todos los alumnos” (p. 338). En ese mismo sentido, González y Triana (2018), Muñoz y Lozada (2018) recalcan como las actitudes favorables a la educación inclusiva y a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo se ven incididas por una adecuada formación docente.

A manera de síntesis, la actitud positiva de los docentes hacia la educación inclusiva va ligada a su idoneidad o formación en este campo. Por otro lado, la negativa se correlaciona con la falta de conocimientos adecuados que doten al maestro de recursos para traer a la realidad este enfoque educativo (Díaz y Franco, 2010; Azcárraga, et al., 2013; Damm, 2014; Gelber, et al., 2019), conduciéndolo al desarrollo de prácticas segregacionistas o excluyentes, tales como centrar la atención en la “carencia”, en el “déficit” de los estudiantes y no en sus posibilidades o capacidades (Muñoz, et al, 2015), desconociendo también las políticas institucionales garantistas de la inclusión (Mateus, et al., 2017; Torres y Fernández, 2015). En este sentido, diversos estudios muestran que la falta de preparación genera tensiones subjetivas en el maestro, manifestadas en sentimientos de inseguridad, temor y resistencia frente al reto de la inclusión. Estas tensiones no solo afectan la disposición del profesor, sino que inciden directamente en las dinámicas del aula (Cárdenas, 2011; Díaz y Franco, 2010). Están ancladas en representaciones sociales negativas sobre la discapacidad y en vacíos de formación profesional que obstaculizan de la práctica docente con enfoque inclusivo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la rigurosidad y profundidad en las tesis de maestría, al igual que otras contribuciones al campo del conocimiento, y aplicando los mismos criterios de búsqueda mencionados al inicio de este apartado, se hallan 18 tesis en las que se identifican dos tendencias investigativas. Por un lado, el análisis de las prácticas pedagógicas

que tienen en cuenta las actitudes de los maestros ante a la educación inclusiva; y por el otro, la contextualización de la educación inclusiva y su relación con las normativas institucional y nacional vigentes, con relación a las prácticas de los docentes.

La Actitud de los Docentes Frente a la Educación Inclusiva

La actitud – que junto con el campo de representación y la información constituyen las tres dimensiones de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) – cobra protagonismo al momento de afrontar las prácticas pedagógicas de los docentes en los escenarios de educación inclusiva. Vale la pena resaltar que esta dimensión, de acuerdo con los planteamientos de Moscovici, tiene una orientación favorable o desfavorable con respecto al objeto social (p. 22), que en este caso es la educación inclusiva (Apablaza, 2014; Marín, 2014).

Como ya se ha señalado, las actitudes favorables son determinantes para el éxito de los procesos inclusivos en la escuela. Son transversales a la comunidad educativa (estudiantes, maestros, directivos, familia) y, a través de la aplicación de las políticas educativas, son garantes de la educación inclusiva (Gil y Serna, 2020). El docente con su actitud positiva promueve el reconocimiento de la diversidad, generando en el aula un ambiente de alteridad que le es favorable (Gómez et al., 2016; Camacho y Hernández, 2013).

Por otro lado, las actitudes desfavorables conducen al fracaso de las políticas en educación inclusiva toda vez que, al tener un componente afectivo, resultan ser motivacionales e inciden directamente en las didácticas docentes y, consecuentemente, en el aprendizaje de los estudiantes (Mora, 2019). Ahora bien, de acuerdo con lo analizado en los documentos, como punto de convergencia se encuentra que las actitudes negativas de los docentes frente a la educación inclusiva derivan de los temores e inseguridades como consecuencia de la falta de herramientas que posibiliten asumir tal responsabilidad, las mismas que se adquieren a través de la formación específica o disciplinar en este campo (Gómez, 2019; Mora, 2019; Fernández, 2018).

En tal sentido, el docente termina efectuando prácticas inclusivas basándose en creencias (Riveros, 2019), experiencia y conocimientos generales en pedagogía, lo que conduce a prácticas inadecuadas que, en ocasiones, resultan ser discriminatorias o excluyentes, como considerar el aula solo como un espacio de socialización para los estudiantes con discapacidad, desestimando sus posibilidades de aprendizaje (Bonilla, 2016);

generar estigmatizaciones al equiparar la discapacidad con enfermedad (Torres y Caro, 2020); o enunciar a la diversidad desde lo peyorativo – normal / anormal – (Marín, 2014). También se presentan omisiones en lo normativo, como la falta de flexibilización y/o adaptación curricular, limitándose a la homogeneización de todos los estudiantes y procesos académicos sin considerar las diferencias entre múltiples ritmos y formas de aprendizaje (Cascavita, 2014). Con base en lo anterior, y destacando el aspecto multifactorial de la actitud docente ante la educación inclusiva, se requiere una mirada más rigurosa a lo que la subyace con el fin de buscar el éxito de los procesos inclusivos en la escuela.

En síntesis, la comprensión de las actitudes docentes y su influencia en la educación inclusiva es fundamental para avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva y equitativa. Los resultados de esta revisión destacan la necesidad de promover una formación continua y específica para los docentes, así como de fomentar una reflexión profunda sobre las creencias y actitudes que subyacen a sus prácticas pedagógicas. Solo a través de un enfoque integral y multifactorial en la transformación de las actitudes docentes podremos alcanzar una educación inclusiva que garantice el pleno desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

Contexto de la Educación Inclusiva: Participación, Formación y Política Pública

Como ya se mencionó, la educación inclusiva efectiva, requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa a través de un modelo pedagógico que dé respuesta a la diversidad presente en la institución, que involucre no solo a la familia y la institución, sino a toda la sociedad (Cascavita, 2014; Castro, 2021); reflexione sobre las prácticas pedagógicas a la luz de la formación docente en inclusión, a fin de determinar cómo su idoneidad propicia la instauración de escenarios que reconozcan la diversidad, y por tanto, la discapacidad, no como barrera, sino como oportunidad de cualificar procesos de enseñanza-aprendizaje (Bonilla, 2016; Rodríguez, 2015); y brinde la articulación y/o transversalización de todo lo anterior en las diferentes políticas educativas de orden institucional y nacional. En este sentido se requiere, más allá de la sanción de las normativas, que se dote a las instituciones y, por consiguiente, a los maestros de los recursos necesarios para posibilitar la educación inclusiva (Torres y Caro, 2020; Niño, 2019). Es en la triangulación de estas variables que se puede dar una cultura inclusiva en las instituciones educativas y por consiguiente en todo el sistema educativo (Alzate, 2015; Castro, 2021).

En algunos de los contextos referenciados en los documentos analizados, se concluye que cuando en las instituciones educativas no existe correlación entre estas variables, la intervención en población diversa genera tensiones, particularmente en los docentes, que son quienes dinamizan los procesos escolares inclusivos. Se considera que las políticas solo están instauradas en lo documental, más no en lo contextual (Villalba, 2016), dado que las condiciones de infraestructura no son suficientes; que las prácticas pedagógicas docentes carecen de espacios y programas de formación y cualificación, y que la responsabilidad de la educación inclusiva recae solo en el profesor, quedando de lado la participación de la comunidad y el acompañamiento de la institución (Rodríguez, 2015; Niño, 2019; Flórez, 2016; Gamboa, 2015). La efectividad de la educación inclusiva se basa en la participación activa de toda la comunidad educativa, la reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas en el contexto de la formación docente en inclusión y la alineación de políticas educativas a nivel institucional y nacional.

Aunque la política pública promueve la educación inclusiva, los maestros afirman que sus planteamientos no se evidencian en la realidad de la escuela, ya que enfrentan tensiones cuándo deben implementar estos principios sin el apoyo institucional, cuentan con escasa o nula formación, son escasos los recursos y experimentan una sobrecarga de responsabilidades. Esto hace que la inclusión se perciba más como una carga individual que compromiso colectivo, generando frustración, desgaste y resistencia. Es esencial reconocer que la implementación exitosa de la educación inclusiva va más allá de la mera documentación de políticas; requiere un compromiso real, recursos adecuados y la participación activa de toda la comunidad escolar. Los hallazgos de esta revisión subrayan la importancia de abordar estos desafíos para lograr una cultura inclusiva en las instituciones educativas y en el sistema educativo en su conjunto.

Continuando con el procesos de revisión documental encontramos las tesis a nivel de doctorado. Un total de 10 investigaciones. En estos documentos se evidencia la profundidad y rigurosidad investigativa para abordar el estudio de las actitudes de los docentes de cara a la educación inclusiva, permitiendo la identificación de barreras y facilitadores de la puesta en práctica de este enfoque educativo.

Aquí las investigaciones, aunque ponen de manifiesto cómo las actitudes docentes son determinantes en los resultados de los procesos inclusivos que se adelantan en la escuela,

también definen el alcance de la incidencia, responsabilidad y participación de otros actores, como el administrativo y el directivo, en la materialización de la educación inclusiva (Bravo, 2013; Castejón y Rovira, 2018).

Lo Administrativo y lo Inclusivo

El funcionamiento de las instituciones educativas obedece a dinámicas delineadas por políticas públicas y cuenta con una suerte de autonomía que permite organizar administrativamente la prestación del servicio educativo (Castejón y Rovira, 2018); dicha autonomía se evidencia en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se diseña con la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa (Ley 115 de 1994). Es aquí donde se considera, en su misión y visión, la política institucional enmarcada en una nacional, para la atención a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, su enunciación y aplicabilidad no puede ser endilgada unilateralmente al docente, sino que debe transitar por un engranaje entre lo normativo, la práctica pedagógica y los avances académicos en educación inclusiva. De ello depende, en gran medida, el éxito o fracaso de la educación inclusiva en la escuela (Sánchez, 2016; Castejón y Rovira, 2018).

Así las cosas, el funcionamiento de las instituciones educativas, aunque influido por políticas públicas, también depende de su autonomía administrativa. Esta autonomía se refleja en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde se incorpora la política institucional para la atención de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la efectividad de estas políticas no recae únicamente en los docentes, sino en la armonización entre lo normativo, las prácticas pedagógicas y los avances en educación inclusiva. Esta sinergia es fundamental para el éxito de la educación inclusiva en la escuela.

El Directivo y la Educación Inclusiva

La escuela debe dar respuesta, en términos de accesibilidad, permanencia y calidad, a la diversidad de estudiantes que allí confluyen. Tiene que ser garante de procesos de inclusión e igualdad que eliminen toda brecha segregacionista para poder decir que ofrece educación de calidad. Esta premisa parte de la voluntad del directivo docente, promotor principal, si se quiere, de una cultura inclusiva en la institución a su cargo (Bravo, 2013). A pesar de que muchos estudios se centran principalmente en la responsabilidad del docente en relación con la educación inclusiva, es importante destacar que el directivo puede

desempeñar un papel tanto de impulsor como de inhibidor. Esto se debe a que las dinámicas en el aula no serán suficientes si la dirección escolar carece de voluntad tanto administrativa como pedagógica. Y es que lo subyacente a la actitud docente de cara a la educación inclusiva obedece a una gama de factores intrínsecos – el nivel de formación, el conocimiento que con relación a la temática se tiene, la experiencia profesional – (Medina, 2017; De León, 2017; Veas, 2020) y extrínsecos, relacionados con la organización y las dinámicas institucionales – instancias directivas, recursos económicos, infraestructura, currículo, modelo pedagógico, etc. – (Chiner, 2011). No se puede desconocer que la instauración de la educación inclusiva en la escuela depende de un conveniente engranaje entre Estado, sociedad, familia y escuela. Se hace, pues, imperativo considerar que del componente actitudinal de los docentes dependerá el resultado de los procesos inclusivos en la escuela, aunque es necesario precisar que las actitudes también están condicionadas por lo administrativo y directivo de la institución (De León, 2017; Sota, 2018).

Recapitulando, la escuela debe ser un espacio inclusivo que garantice la accesibilidad, permanencia y calidad educativa para todos los estudiantes, eliminando cualquier forma de segregación. Si bien suele centrarse el análisis en la actitud docente, no debe desconocerse que esta se encuentra condicionada por factores estructurales como la falta de coherencia entre la norma y la práctica (Castejón y Rovira, 2018), y la ausencia de acompañamiento institucional, lo que limita su ejercicio profesional y genera malestar (Sánchez, 2016). Asimismo, el compromiso de los directivos también es clave en la consolidación de una cultura inclusiva (Bravo, 2013), pues aspectos como la escasa formación y los recursos insuficientes inciden en la disposición del profesor hacia la diversidad en el aula (Chiner, 2011; De León, 2017). La implementación exitosa de la educación inclusiva requiere una colaboración efectiva entre el Estado, la sociedad, la familia, la escuela y una atención especial a las actitudes y acciones de los docentes y directivos.

El Afrontamiento Docente como Aspecto no Abordado.

A partir del análisis documental, se constata que la mayoría de los estudios sobre educación inclusiva se centran en describir las actitudes de los docentes, así como en identificar barreras externas vinculadas a la formación, la gestión institucional y la política pública. Sin embargo, en Colombia, existe una escasa producción académica con relación a los recursos personales que los maestros movilizan para enfrentar las tensiones que emergen

de la complejidad del contexto inclusivo. Esta brecha se manifiesta en la limitada atención al afrontamiento como proceso psicológico y social, lo cual restringe la comprensión integral del fenómeno.

El afrontamiento, entendido como el conjunto de estrategias cognitivas, emocionales y conductuales que los individuos utilizan para hacer frente a situaciones percibidas como desafiantes (Lazarus y Folkman, 1986; Tobin et al., 1989), permite explorar cómo los docentes gestionan el estrés, la incertidumbre o la presión institucional cuando deben responder a la diversidad en el aula. En este sentido, la ausencia de esta categoría en la literatura colombiana contrasta con su potencial explicativo del vínculo entre actitud y práctica pedagógica.

Más allá del reconocimiento de los factores estructurales que dificultan la inclusión, resulta fundamental indagar cómo los maestros enfrentan subjetivamente las demandas de una escuela cada vez más heterogénea. Son escasos los estudios que profundizan en las formas en que el profesorado procesa, interpreta y responde a los desafíos diarios de la inclusión desde sus propios recursos internos, experiencias emocionales y estrategias adaptativas. Este vacío revela una visión fragmentada del fenómeno educativo, que omite las dinámicas internas que median entre lo que los docentes piensan, sienten y hacen ante las exigencias de la inclusión.

La presente investigación articula el análisis de las actitudes docentes con el estudio de sus estrategias de afrontamiento, en tanto posibilitan una lectura más profunda y situada de los modos en que el profesorado responde, se adapta o resiste a las demandas de la educación inclusiva. Este enfoque contribuye a superar las aproximaciones descriptivas que dividen el fenómeno, abriendo paso a una comprensión compleja e integrada que considere tanto las disposiciones subjetivas como los recursos movilizados en la práctica, revelando así los entramados psicosociales que sostienen — o limitan — el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas sostenibles.

Capítulo II. Marco Teórico

La presente investigación se sitúa en el campo de la educación inclusiva y, para comprenderla en su complejidad, es necesario analizar los elementos sustanciales que configuran su despliegue en la práctica. Entre estos se destacan *el sujeto que aprende* y *el sujeto que enseña*, ambos inmersos en la cotidianidad de la escuela, entendida aquí como un escenario dinámico, socialmente construido y en permanente tensión entre la inclusión y la exclusión. En torno a estos actores y a las relaciones que establecen en el marco del sistema educativo emergen interrogantes fundamentales que orientan la construcción del marco teórico: ¿Quién aprende? ¿Quién enseña? ¿En qué condiciones se da dicha interacción en clave de inclusión?

Este capítulo se organiza en cinco bloques conceptuales articulados en torno a los principales componentes del fenómeno investigado. En primer lugar, se aborda el sujeto que aprende en clave de inclusión, seguido por el sujeto que enseña en contextos inclusivos y una reflexión sobre los sentidos atribuidos a la educación inclusiva en la práctica pedagógica. Posteriormente, se examinan la actitud docente y las estrategias de afrontamiento desplegadas ante a los desafíos de la inclusión. Finalmente, se desarrollan los referentes legales que enmarcan la educación inclusiva, diferenciando entre el contexto normativo internacional y el colombiano.

¿Quién es el Sujeto que Aprende en Clave de Inclusión?

A propósito de la pregunta por el sujeto que aprende en el marco de la educación inclusiva, resulta necesario hacer alusión a la manera en que han sido históricamente conceptualizadas las diferencias en el aprendizaje, particularmente en lo que respecta a las personas con discapacidad. Aunque la inclusión busca acoger a todos los estudiantes, son precisamente aquellos con discapacidad quienes han encarnado con mayor fuerza las tensiones entre lo incluyente y lo excluyente en los entornos escolares.

A lo largo de la historia, a las personas con discapacidad se las ha enunciado a través de adjetivos calificativos (Seoane, 2011) que, en la mayoría de los casos, terminan siendo peyorativos (deficiente, innecesario, anormal, etc.). Se antepuso al sujeto aquello que se consideraba “enfermedad”, encasillándolo en un escenario de marginalización (Palacios y Romanach, 2006).

El contexto escolar no fue la excepción. Los estudiantes con discapacidad a menudo se enfrentaron a desafíos adicionales que iban más allá de sus aptitudes para el aprendizaje estandarizado. En lugar de recibir apoyo (ajustes curriculares), fueron estigmatizados y etiquetados en razón de su discapacidad. Este encasillamiento los ubicó en una posición subalterna, donde eran vistos como "diferentes" o "anormales" en comparación con sus compañeros sin discapacidad, socavando sus derechos y su capacidad para desarrollarse plenamente en el entorno educativo (Awais, 2018; Muñoz-Abarca, 2020; Schwamberger, 2022).

Esta forma de denominar a las personas con discapacidad, sin distinción de edad o género, estaba directamente relacionada con algunos de los modelos con los que se conceptualizaba la discapacidad. Sin embargo, es con los modelos de diversidad y de derechos que se habla del sujeto y su subjetividad, reivindicándole sus derechos (Seoane, 2011) y no priorizando una situación de discapacidad. En ese sentido, resulta necesario comprender cómo ha evolucionado el concepto de discapacidad, en tanto categoría social, política y cultural.

Como se mencionó anteriormente, al referirse a las personas se anteponía su discapacidad como rasgo predominante. Por eso conviene examinar la evolución conceptual y los modelos con los cuales se ha definido el término *discapacidad*, desde sus inicios hasta su concepción actual, en la que se da prioridad al sujeto y sus derechos y no se la considera como un rasgo identitario. No se puede hablar de la identidad de una persona limitándola únicamente a una característica asociada a la discapacidad (González, 2021). Este tema suscita controversias (Aristizábal, 2021) por la manera en que se hace referencia, en el escenario social, a la discapacidad y a las personas con discapacidad (González, 2021). Básicamente, siempre ha surgido una reflexión en torno al trato social que se da a esta población, buscando eliminar toda práctica y discurso estigmatizante, segregacionista. Es así como encontramos los modelos *rehabilitador*, *social*, *de prescindencia* y *de la diversidad funcional* (Amiama-Espaillet, 2020; Arnau y Toboso, 2008).

Entre estos, el modelo de prescindencia se remonta a la Edad Antigua y Media, y parte de una mirada deshumanizada. Se consideraba la discapacidad y al “discapacitado” como el producto de una maldición o castigo divino. Es decir, se relacionaba con aspectos religiosos. También se tenía la concepción de que estas personas no tenían nada que brindar

a la sociedad; resultaban ser un problema, por tanto, no se justificaba su crecimiento y desarrollo físico (Hernández, 2015). Este modelo se subdivide en dos: por un lado, el eugenésico; y por el otro, el de marginalización. El primero, bajo la consigna de que una persona con discapacidad no merecía vivir, se expresaba en el infanticidio. En el segundo se le alejaba o marginaba de la vida social, lo que, a la postre, resultaba en la muerte por falta de atención y recursos para su subsistencia (Palacios, 2008).

Con el tiempo, el discurso religioso fue perdiendo fuerza, dando paso a una comprensión científica de la discapacidad. Así surge lo que se conoce como *modelo rehabilitador*. A raíz de las secuelas de la Primera Guerra Mundial y la promulgación de leyes laborales en Europa, se impuso una nueva mirada en la que la discapacidad dejó de ser vista como castigo divino o maldición para ser entendida como enfermedad. En consecuencia, el sujeto con discapacidad se consideró susceptible de recibir tratamiento –de ser rehabilitado–, sin que ello implicara necesariamente su exclusión del entorno social (Lizama, 2012.).

Este modelo data de los años sesenta y setenta del siglo XX y se caracteriza por la institucionalización (asilos, reformatorios, manicomios) y medicalización del individuo (Hernández, 2015). Contrario al modelo de prescindencia, aquí a la persona con discapacidad discapacitado se le considera como ser humano, pero se le asigna la característica de enfermo. “La persona con discapacidad deja de ser excluida del mundo humano y adquiere la categoría de ser humano, pero enfermo” (Seoane, 2011, p. 145). También se pone de manifiesto que el individuo con discapacidad puede aportar algo a la sociedad, siempre y cuando haya pasado por un proceso de superación de la enfermedad y de recuperación de funcionalidad para tener el mismo desempeño de los demás (normalización), en tanto sea posible. Entonces la *normalización* adquiere preponderancia a fin de que el individuo alcance unos estándares semejables a los de un ciudadano ideal (Arnau y Toboso, 2008).

De acuerdo con lo expuesto por Arnau y Toboso (2008), en este modelo, al centrarse en la discapacidad del individuo –lo que no puede hacer–, se invisibiliza aquello que sí puede ejecutar. Por tanto, la mirada e interacción de la sociedad se caracterizan por la subvaloración del individuo y la adopción de posturas lastimeras hacia él. Ya desde el ámbito médico rehabilitador, al querer que los individuos con discapacidad se *normalicen*

—atendiendo a lo considerado socialmente como *normal*—, aumenta la creación de centros especializados de atención a esta población, y con ellos aparece la *educación especial* (p, 67). Este modelo, basado en la teoría biologicista de la discapacidad, ha sido objeto de críticas y controversias debido a que define la discapacidad como una condición médica y biológica intrínseca de la persona, vinculándola directamente con las limitaciones causadas por una *alteración fisiológica* (Bonilla, 2020).

Sin embargo, esta perspectiva centrada en el déficit biológico fue ampliamente cuestionada, dando paso a una comprensión más contextual y relacional de la discapacidad. Surge así el *enfoque social*, que destaca la importancia de considerar factores sociales y ambientales como determinantes de la discapacidad. Este modelo no solo se distancia del biologicismo, sino que además reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos (Bonilla, 2020; Ordoñez, 2019). La atención ya no se centra en la discapacidad de la persona, sino que comienzan a considerarse los factores extrínsecos evidenciados en su interacción social; es decir, que la discapacidad se vincula con causas sociales y no del individuo (Arnau y Toboso, 2008; Hernández, 2015; Ordoñez, 2019). En el modelo social, la persona con discapacidad adquiere relevancia para la sociedad. Se da por sentado que tiene el mismo valor que las demás, y, por tanto, que puede aportar de la misma manera que aquellos que no viven con ella.

Partiendo de la premisa fundamental de que toda vida humana es igualmente digna, el modelo social sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación plena de su diferencia (Arnau y Toboso, 2008, p. 68). La discapacidad, en definitiva, queda directamente relacionada con las barreras que la sociedad le impone al individuo y con esto se recupera la concepción de que las causas de la discapacidad son sociales, y no científicas (Fuentes et al., 2021; Palacios, 2008). En este sentido, Seoane (2011) plantea que, debido a que la discapacidad es una “construcción social”, la intervención debe estar alineada con la eliminación de las barreras que segregan o restrinjan la interacción del individuo con un entorno social de plena participación (p.147).

No obstante, algunas críticas al modelo social han señalado que puede resultar limitado si se desatienden los aspectos biológicos de la discapacidad, dando lugar a una perspectiva más integradora. Con el tiempo, el modelo social se tiende a considerar

simplista, puesto que se muestra, de alguna manera, negacionista de los factores biológicos asociados a los diagnósticos de la discapacidad, minimizándolos y, con ello, haciendo irrelevantes las intervenciones en salud que, en algunos casos, resultan determinantes para el bienestar de las personas con discapacidad. El *modelo biopsicosocial* se sustenta a partir de una crítica reflexiva al modelo social, dado que este último deja de lado el aspecto médico y centra su atención expresa y unilateralmente en el ámbito social, lo que resulta reduccionista del contexto multifactorial de la discapacidad (Pérez y Chhabra, 2019; Seoane, 2011). El modelo biopsicosocial integra el social y el médico-rehabilitador, definiendo sus alcances y su accionar. “Desde el modelo médico se tendrán en cuenta aspectos científicos y desde el modelo social se buscará el reconocimiento de la igualdad de oportunidades” (Hernández, 2015, p. 50). Así se dirime la tensión entre el modelo social y el médico, ya que cada uno tiene su lugar y relevancia en la comprensión y el abordaje de la discapacidad. En suma, la discapacidad se considera multidimensional y abarca tanto la singularidad del individuo como lo concerniente a su interacción social; desde lo conceptual, está en constante evolución (Pérez y Chhabra, 2019).

En este recorrido evolutivo emergen también perspectivas críticas, como el *modelo de la diversidad*, que se nutre de las luchas sociales por la dignificación y la autonomía de las personas con discapacidad. Tiene su origen en el nacimiento del movimiento social *Vida Independiente*, durante los años sesentas y setentas en Estados Unidos y buscó la reivindicación de los derechos de las personas con diversidad funcional a través de la promulgación de normativas antidiscriminatorias, que tuvieran dentro de sus objetivos principales integrarlas plenamente en la sociedad. El modelo de diversidad toma algunos de sus planteamientos, en especial en lo referente a la dignificación de la vida de las personas con diversidad funcional, a la transformación de la noción de discapacidad desde lo discursivo —para dejar de lado la estigmatización al relacionarla con enfermedad— y al individuo como “biológicamente imperfecto” y recalca que es la sociedad la que crea la discapacidad al imponer barreras a los hombres y mujeres con diversidad funcional (Palacios y Romanach, 2006, p. 106).

A partir de estas reivindicaciones discursivas y políticas surge una perspectiva aún más amplia que pone en el centro la condición de sujetos de derecho de las personas con discapacidad. De acuerdo con lo planteado por Seoane (2011), este modelo busca

reivindicar a los sujetos con discapacidad en el goce pleno de los derechos humanos y, por tanto, universales, en igualdad de condiciones con aquellos que no tienen discapacidad, redundando en el disfrute de una vida digna (p. 151). Por lo que este modelo no se centra en la no discriminación o la igualdad, sino en la autonomía de las personas con discapacidad.

La autonomía es una necesidad, un valor y un deber; tiene carácter ontológico, moral y normativo. Cada ser humano ha de protagonizar y hacerse cargo de su vida, y no puede dejar de hacerlo. Es inevitable tomar decisiones y dar razón de ellas. Una razón subjetiva es que somos criaturas planificadoras; cada persona conoce sus propios proyectos y planes de vida, sus expectativas, sus valores y capacidades. Una razón intersubjetiva es que el reconocimiento de la autonomía conduce al respeto del otro como persona y al reconocimiento recíproco de los demás como agentes morales (p. 154).

Sea cual sea la definición de discapacidad que los modelos han propuesto, esta, conceptualmente, ha evolucionado a lo largo de la historia, dejando de ser considerada como consustancial al individuo y pasando a ser propia de manifestaciones sociales (Palacios y Romanach, 2006). En tal sentido, las personas con discapacidad, al reivindicar sus derechos, también recobran su subjetividad. La discapacidad deja de ser un rasgo identitario que se utiliza para nominar al sujeto y el sujeto vuelve a ser *el individuo*; “...nos desplazamos de una ‘teoría crítica sin sujeto’, o, mejor dicho, de una teoría de la discapacidad sin sujeto, a una pluralización situada de subjetividades” (Danel et al., 2021, p. 27 – 28)

¿Quién es el sujeto que enseña en contextos de inclusión?

Una vez descritas las características del sujeto que aprende, particularmente aquellas relacionadas con la discapacidad y su reconocimiento como parte de la diversidad presente en la escuela, resulta necesario trasladar la mirada hacia el otro polo de la relación pedagógica: el sujeto que enseña. Esto permite comprender que la inclusión no solo implica reconocer la diferencia del estudiante, sino también interpelar al docente como agente de cambio dentro del sistema educativo. Comprender quién es el sujeto que enseña en el contexto de la educación inclusiva exige ir más allá de una caracterización técnica o individual del maestro. Su papel cobra sentido a la luz de los cambios históricos, normativos y pedagógicos que han transformado la manera de entender la diversidad y el derecho a una educación de calidad para todos. En este marco, la figura docente se redefine

como mediadora crítica, ética y comprometida con la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello, para comprender las exigencias que la inclusión plantea al sujeto que enseña, se hace necesario rastrear la evolución del concepto de educación inclusiva, sus fundamentos teóricos y sus tensiones interpretativas.

Para la consideración del concepto de educación inclusiva, tal y como se conoce en la actualidad, se requiere un rastreo de sus acepciones a lo largo de la historia, identificando las tensiones en torno a su significado.

En los años que precedieron al surgimiento de la educación especial eran recurrentes las prácticas extremistas de segregación de las personas con discapacidad; los infanticidios, el destierro y el abandono se presentaban con bastante regularidad. A parte de endilgarles un origen demoniaco, mítico, religioso (Vergara, 2002), se consideraba que los discapacitados no le aportaban nada a la sociedad, por tanto, pensar en ellas como susceptibles a algún tipo de educación escolar era imposible (Parra, 2010).

Ya en la edad media, los infanticidios fueron condenados por parte de la iglesia y se crearon protecciones legales para aquellos niños considerados “disminuidos sensoriales”. Sin embargo, persistían los rechazos a otros tipos de enfermedades presentes en la población infantil (Manzano, 1994).

A comienzos del siglo XVI emergen los primeros esfuerzos sistemáticos por ofrecer una educación específica a personas con discapacidad. Se destacan Pedro Ponce de León, quien haría una de las primeras intervenciones educativas para niños y jóvenes con discapacidad (sordomudos) y Juan Pablo Bonet, quien con el Método Bonet realizaría adaptaciones didácticas para posibilitar la comunicación de las personas mudas (Manzano, 1994).

A mediados del siglo XVII, en París, El abad Charles Michel de l'Épée fundó la primera escuela pública para personas sordomudas, adoptando la mímica como sistema educacional para que estas personas logaran comunicarse (Magaroto, 1957). En el siglo XVIII otro francés, Valentín Haüy, fundó el Instituto Nacional para Jóvenes Ciegos, introduciendo un método de lectura y escritura que se descifraba con el tacto. Pero sería un estudiante de esta misma institución, Louis Braille, quien perfeccionaría el sistema de lectura y escritura denominado “escritura nocturna” —ideado por un capitán de la armada

francesa—, creando el aún vigente sistema Braille, publicado en 1837 y adoptado oficialmente en 1854 (Saad, 2010).

Según Parra (2010), se pudo determinar que las personas con discapacidad visual son susceptibles de recibir una educación y desarrollarse cognitivamente como aquellos sin discapacidad. Por tanto, se estableció una pedagogía terapéutica (S. XIX y XX) que buscó, a través de la educación, atenuar la discapacidad en los individuos. También apareció en el escenario la tendencia psicométrica de Alfred Binet (S. XX), que consistió en la aplicación de pruebas de inteligencia para determinar y clasificar la capacidad mental de los individuos, abriendo paso a la creación de escuelas especializadas en la atención de personas con “retraso mental” al margen de las escuelas de educación ordinaria (p. 75).

Según Vergara (2002), el inicio del siglo XX marcó un hito en la proyección de la Educación Especial, considerada también como una extensión o dependencia de la educación elemental u ordinaria que se instauró en este mismo siglo. La creación de la *Escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales* en Bruselas (1901) y la *Casa dei Bambini para niños necesitados y con dificultades* de María Montessori en Roma (1906) matizaban la importancia que estaba alcanzando la Educación Especial en la época (p. 140).

Siguiendo a Vergara (2002), tras las aportaciones francesas de Binet y Teodoro en cuanto a la psicometría y las contribuciones al desarrollo de la psicología cognitiva por parte de psicólogos americanos (Goddard, Terman, Kuhlmann y otros), se abren paso dos tendencias de enfoque educacional que clasifican a los estudiantes entre “normales y anormales”. Los primeros asistirían a una escuela ordinaria (tradicional) y los segundos, a una especial (educación diferencial), (p. 141) dando origen a las escuelas especiales para personas con “retraso mental” (Colmenero, 2012; Parra, 2010).

Este enfoque de educación diferenciada que consideraba la discapacidad de las personas, marcaría el origen de la educación especial y de la formación especializada de maestros, del diseño de programas curriculares diferenciados, del material didáctico ajustado a las necesidades de enseñanza y aprendizaje, todo ello confluyendo en centros que albergarían a la población con discapacidad y se le daría un tratamiento pedagógico a su déficit (Colmenero, 2012; Parra, 2010), propiciando la emergencia de normativas que dieran sustento a esta forma de atender la discapacidad (Vergara, 2002).

No obstante, hacia mediados del siglo XX comienzan a emerger enfoques que cuestionan esta mirada deficitaria, abriendo paso a nuevas formas de entender y atender la discapacidad desde perspectivas más inclusivas.

Aparece el concepto de *normalización*, acuñado por Bank-Mikkelsen, defensor de las personas con discapacidad intelectual, el cual consiste en que aquellas personas con discapacidad intelectual, a través de la enseñanza y apoyos adecuados, pueden llevar sus vidas del mismo modo que aquellas sin discapacidad, en un intento por dar respuesta a lo exigido por los estándares de la sociedad (Jurado, 2009). Este enfoque apuntaba a que todas las personas, con o sin discapacidad, podían compartir un mismo entorno escolar y recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones. En Canadá, teniendo en cuenta la reformulación de este principio por parte del sueco Nirje (1969), se logró una escolarización de las personas con discapacidad liderada por el sociólogo alemán Wolf Wolfensberger (1972), quien daba por sentado que, si se buscaba un comportamiento “normal” de las personas con discapacidad, debían estar en un escenario lo más “normal” posible (Adelantado, 2006).

Sobre esta base comenzó a consolidarse una mirada que, sin abandonar del todo los principios de normalización, avanzó hacia propuestas de integración escolar, marcando un nuevo momento en la evolución del tratamiento educativo de la discapacidad.

Aunado a la tendencia de la “normalización” de las personas con discapacidad, surge el enfoque de la educación *integradora*, o *integrada*, que le apostaba a la aceptación y el reconocimiento de esta población con sus diferencias y necesidades, otorgándoles el estatus de sujetos de derechos. Se buscaba una inclusión escolar que trascendiera a otros escenarios de interacción social, como el laboral (Jurado, 2009). Este principio de integración surge con ocasión del informe Warnock, presentado en el Reino Unido en 1978, y pretendía que las personas con discapacidad alcanzaran su potencial máximo posible de desarrollo. También se propendió por la desclasificación de la discapacidad como rasgo identitario de los individuos, abriendo paso a la incorporación del concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) con el fin de realizar ajustes a los procesos de enseñanza – aprendizaje en consonancia con las posibilidades y capacidades de los educandos y manteniéndolos en el sistema educativo regular (Juárez et al., 2010; Jurado, 2009; Parra, 2010).

No obstante, estas transformaciones no estuvieron exentas de tensiones ni contradicciones, las cuales comenzaron a evidenciarse con especial fuerza en el tránsito entre una integración escolar y una educación verdaderamente inclusiva.

Educación inclusiva: del ideal compartido al desafío cotidiano

A medida que se consolidaban nuevas comprensiones sobre la discapacidad y se cuestionaban los modelos integradores previos, emergió con fuerza el paradigma de la *educación inclusiva*. Lejos de limitarse a una evolución terminológica, este enfoque planteó una transformación estructural del sistema educativo, exigiendo una mirada renovada sobre los sujetos, las prácticas pedagógicas y las condiciones de participación escolar.

Como sucedió en su respectivo momento tanto con la educación especial como con el principio de normalización, la integración suscitó importantes tensiones que convocaron a profundos análisis, ya que su enfoque se encontraba en las “deficiencias” de los sujetos y solo permitía que los estudiantes con discapacidad permanecieran de manera temporal, y no permanente, en el sistema educativo regular, procurando que su integración fuera gradual dependiendo de sus capacidades físicas e intelectuales (Juárez, 2010). De esta manera, el goce pleno del derecho a la educación, así como de su dignificación, se supeditaron al tipo de discapacidad, dejando entrever que, en lugar de eliminar formas de discriminación, lo que se conseguía era agudizarlas (Parra, 2010; Torres, 2010).

Lo anterior pone de manifiesto que la integración escolar delinea la obligatoriedad de intervenciones curriculares contextualizadas en las posibilidades del sujeto con discapacidad. Plantea una reconceptualización de las *necesidades educativas especiales* con el fin de redireccionar la responsabilidad de los procesos de inclusión al medio en el cual se desenvuelve el sujeto, y no a él mismo (Jurado, 2009). Es así como el concepto de *inclusión* aparece en el contexto escolar de las personas con discapacidad, desplazando el de integración. Como lo menciona Parra (2010):

Esto surge tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países. Asumimos la importancia del cambio terminológico de ‘integración’ a ‘inclusión’, no solo como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y, además, redimensiona el significado de esta política en la práctica (p. 77).

El enfoque de inclusión apunta a la contextualización del derecho a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, como apuesta por “corregir” lo que la integración no había alcanzado: una verdadera transformación del sistema educativo en términos curriculares, administrativos e incluso infraestructurales, ya que se limitó, en muchos procesos, la permanencia física del sujeto (Moliner, 2013). La inclusión considera una mirada más global sobre las necesidades de todos los estudiantes, sin discriminación alguna, y no centrada en unos pocos. Este enfoque respalda que los ajustes en el sistema educativo obedezcan a la premisa de que todos los sujetos son diversos y requieren ser reconocidos, lo cual involucra a toda la comunidad educativa (p. 11).

En consonancia con lo anterior, la definición de educación inclusiva que, para el año 2005, emite la UNESCO:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p. 14)

La anterior definición es amplia y universalizante respecto de la diversidad de sujetos que confluyen en la escuela. Esto busca dirimir la confusión acerca de que la educación inclusiva solo hace referencia a los estudiantes con discapacidad (Echeita y

Ainscow, 2011). Así lo reafirma la UNESCO en los diferentes documentos proferidos a lo largo de las últimas décadas; ejemplo de ello es el denominado “Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación” (2019), en el que se destaca el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de toda práctica segregacionista a través de una educación inclusiva que considere la noción de interseccionalidad y la necesidad de transformaciones del orden educativo, social y cultural (UNESCO, 2021)

En suma, la educación inclusiva no puede limitarse a una enunciación de principios o a reformas normativas; requiere ser vivida, encarnada y sostenida por quienes enseñan. En este escenario, el docente se configura como pieza clave para la realización del derecho a una educación sin exclusiones, lo que demanda no solo disposición ética y compromiso profesional, sino también una transformación profunda de las prácticas pedagógicas. Es allí, en el hacer cotidiano del aula, donde la inclusión cobra sentido o se vuelve una promesa vacía.

Practica Pedagógica Inclusiva: Del Texto al Contexto

Hablar de práctica pedagógica implica ir más allá del acto de enseñar contenidos. Supone reconocer que cada gesto, decisión y mediación del docente constituye una forma de posicionarse frente a sus estudiantes, su conocimiento y a la realidad social que habitan. La práctica pedagógica revela visiones del mundo, creencias sobre la diversidad y modos de configurar la escuela. En este sentido, no se trata de un ejercicio neutral ni meramente técnico, sino una construcción situada, atravesada por tensiones, contradicciones y posibilidades de transformación. Cuando esta práctica se inscribe en contextos de inclusión, se convierte en un campo de disputa entre la reproducción de lógicas educativas excluyentes y la posibilidad de generar escenarios pedagógicos que reconozcan la diferencia como valor y derecho. Es allí donde la práctica pedagógica adquiere un nuevo sentido: el de ser práctica pedagógica inclusiva.

Desde una perspectiva curricular, Gimeno Sacristán (2013) considera la práctica pedagógica como la contextualización del currículo en la experiencia educativa, en la que se articula lo institucional u oficial con las decisiones docentes situadas en contextos concretos. Desde una mirada crítica, Freire (1970) concibe la práctica como praxis transformadora, donde se dinamizan e integran reflexión y acción con una orientación ética y política hacia la emancipación; no es un ejercicio técnico sino un posicionamiento crítico

frente al mundo. Esta perspectiva se amplía con una mirada decolonial (Walsh, 2013; De Sousa Santos, 2010), desde la cual la práctica inclusiva exige un “diálogo de saberes” que interpele las jerarquías epistémicas que invalidan los conocimientos de los grupos subalternizados o históricamente vulnerados.

Ahora bien, en un sentido más amplio, la práctica pedagógica comprende las actividades lideradas por los docentes dentro de la escuela. Estas actividades están mediadas por un currículo cuyo objetivo es contribuir a la formación integral de los estudiantes (Díaz, 2006). De Echeverry (1979) plantea que:

Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (parr. 6)

A su vez, Alvarado (2013) destaca los currículos teórico y práctico como elementos esenciales de la práctica pedagógica (p. 101). Siguiendo a la autora, el currículo teórico “surge como resultado de un proceso de construcción del discurso; es de carácter reflexivo; en él se elabora conceptualmente el currículo de manera interactiva y prospectiva” (p. 101). Su diseño considera factores importantes, como los sujetos —estudiante y maestro—, que dinamizan la práctica pedagógica; los planes de estudio o contenidos temáticos, los objetivos y cronogramas, la metodología y la didáctica. Por otro lado, el currículo práctico es la puesta en contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje materializado a través de la interacción entre el docente y el estudiante. El currículo se viabiliza a través de la práctica pedagógica liderada por los docentes (Alvarado, 2013). En ella, el docente afianza su rol en dependencia de las exigencias del contexto educativo en el que está inmerso profesionalmente (Rojas y Gutiérrez, 2016).

En suma, como lo define Vílchez (2004) el currículo es un “conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades” (p. 201).

Aprendizajes que son contruidos tanto por el docente como por el estudiante y que no están limitados únicamente a lo estructurado en las asignaturas; también son el resultado de la interacción con sus pares y maestros, lo que no ocurre solamente en las aulas, sino que se da en todos los espacios de la escuela (Vílchez, 2004), configurándose así la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas: la sociológica (Bourdieu, 1990), que sitúa la práctica en la interacción entre *habitus*, capital cultural y campo educativo; la psicológica y didáctica (Shulman, 1986), que introduce el conocimiento pedagógico del contenido como clave para transformar el saber disciplinar en experiencias significativas; y la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1990), que entiende el aula como espacio de diálogo, resistencia cultural y formación de sujetos críticos, una pedagogía crítica que propenda por la liberación y la equidad. Lejos de ser un mero técnico, un *transmisionista*, el docente actúa algo así como un ‘intelectual transformador’ (Giroux, 1990), alguien que cruza la teoría con la práctica para impulsar un cambio social democrático. Estas perspectivas coinciden en que la práctica no es mera aplicación de métodos, sino un proceso situado, intencional y relacional.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no es estandarizada y, por el contrario, varía dependiendo de las exigencias del contexto educativo y social en la escuela, que a su vez se colma de particularidades propias de los sujetos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto termina exigiendo unas modificaciones que permitan que dicha práctica pedagógica involucre a todos los estudiantes, considerando las diferentes formas de acceso al conocimiento, así como los estilos de enseñanza (Rodríguez, 2015).

En tal sentido, el currículo como elemento esencial de la práctica pedagógica (Alvarado, 2013) debe garantizar el involucramiento de todos los protagonistas del proceso educacional, fundamentalmente los estudiantes, como lo postula Vílchez (2004). “El currículo es democrático por definición, en su diseño y desarrollo, evaluación e innovación constante deben participar todos los agentes educacionales, muy especialmente los maestros y estudiantes” (p. 202). De esta manera, se busca que las escuelas respondan de manera efectiva a las diferencias y necesidades de cada uno de los estudiantes, dejando de lado formas homogeneizantes de considerarlos y que desconocen la diversidad (Zapata et al., 2019; Canet, 2009).

Por todo lo anterior, la práctica pedagógica, al no ser invariable, sino que va adaptándose a las diferentes necesidades de los estudiantes y del contexto social respondiendo a la diversidad, se torna inclusiva. Como lo mencionan Velásquez et al (2016) al referirse a lo contextual del aula en el marco de la educación inclusiva:

En la realidad del aula de clase, la EI no es una elección sino una necesidad. Se visualizan multiplicidad y diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje relacionados a situaciones particulares, como necesidades educativas especiales, trastornos, enfermedades, diversidad de etnias, culturas, razas, entre otras. El maestro o la maestra pueden, a partir de una transformación de la representación del estudiante ideal a uno real, de la planeación intencionada, sistemática y procesual, que contemple las múltiples formas de aprender, hacer de la EI una realidad cada vez más cercana, al tener claridad frente a qué enseñar y cómo enseñar puede responder a la diversidad de estudiantes (p. 6 – 7).

La práctica pedagógica inclusiva se enmarca en el ideal de la educación inclusiva, aquella que considera la diversidad de sujetos que allí confluyen, y, por tanto, es garante de su derecho a la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo (Escudero, 2012). Es por ello por lo que las escuelas, en sus dinámicas tanto administrativas (recurso humano, infraestructura) como académicas (currículo), deben realizar ajustes a fin de garantizar la atención a todos los estudiantes de la escuela, sin excepción, y no solo a un grupo aislado (Spratt y Florian, 2013) que recurrentemente termina siendo etiquetado como *de necesidades educativas especiales*, lo que configura una forma de segregación (Ainscow, 2012).

Resaltando, de manera iterativa, que quien lidera las prácticas pedagógicas es el docente, para que estas tengan realmente un enfoque inclusivo, es necesario que tanto él como su ejercicio profesional cuenten con ciertas características; entre ellas, las transformaciones que la práctica debe asumir, la adaptación a las necesidades y particularidades de los estudiantes con ocasión de su cultura y contexto social, a fin de garantizar su autonomía y desarrollo. Es decir que cada intervención del maestro al interior del aula debe tener objetivos definidos, considerando las individualidades de todos los estudiantes (Zapata et al., 2019). Sin embargo, este ejercicio de planificación es constante; no solo ocurre antes de la práctica pedagógica, sino que se retroalimenta y “re-confecciona”

con el transcurrir de la clase (Ainscow, 2012). Este proceso de ajuste continuo puede entenderse desde la lógica de la “reflexión-en-la-acción” (Schön, 1983), donde el docente piensa críticamente y adapta su práctica en tiempo real, respondiendo a las necesidades emergentes del grupo diverso.

Los docentes, según Ainscow (1999), que atienden con eficacia la diversidad que se presenta en el aula, siguen algunos patrones que vale la pena tener en cuenta:

Normalmente, los profesores experimentados han desarrollado un abanico de formatos de lecciones que se han convertido en sus repertorios y mediante los cuales disponen la planificación que creen adecuada para un fin específico. En estos casos, parecen tener en cuenta un conjunto de factores interrelacionados tales como la asignatura, edad y experiencia de la clase, condiciones de la clase, recursos disponibles y el propio ánimo del profesor para adaptar el esquema de una de sus lecciones típicas (p. 4).

Lo anterior puede traducirse en lo que algunas investigaciones denominan “prácticas responsables”, que transitan por la reflexión continua acerca de las intervenciones al interior del aula, los contenidos temáticos, metodologías y resultados en relación con el objetivo propuesto (Navarro y Gordillo, 2014). Prácticas efectivas en las que el maestro se caracteriza por “acompañar” el proceso de cada uno de los estudiantes, conociendo su contexto personal y social a través de multiplicidad de estrategias aterrizadas en las particularidades de los sujetos (Orozco y Moriña, 2019; Salazar, 2015); buenas prácticas inclusivas caracterizadas por el rol del docente, que asume como oportunidad el trabajar con la diversidad, garantizando igualdad de posibilidades para todos (Guasp et al., 2016).

En síntesis, hablar de práctica pedagógica inclusiva exige trascender los marcos prescriptivos que la reducen a una simple aplicación de metodologías o ajustes curriculares. Supone entenderla como una praxis situada, cargada de tensiones éticas, políticas y culturales, donde el docente no solo reproduce normativas, sino que interpreta, resignifica y transforma lo que enseña y cómo lo enseña. Es en este tránsito del texto al contexto —del discurso normativo a la realidad diversa del aula— donde la práctica se vuelve verdaderamente inclusiva.

Pero este tránsito no ocurre de forma automática. Requiere de un componente subjetivo esencial: la actitud del docente. Porque es desde su manera de percibir, sentir y actuar frente a la diversidad que se configuran —o se obstaculizan— escenarios inclusivos. En otras palabras, la actitud docente opera como bisagra entre el currículo prescrito y la acción pedagógica cotidiana, entre la educación idealizada y las posibilidades de una cada vez más inclusiva.

Por ello, comprender la práctica pedagógica inclusiva en su complejidad implica también mirar críticamente las disposiciones actitudinales del profesorado, que revelan tanto sus resistencias como sus aperturas al cambio. Desde esta perspectiva, el acto de enseñar en clave inclusiva no se limita a aplicar estrategias, sino que exige un posicionamiento ético, político y pedagógico frente a la diversidad.

La Actitud Docente de Cara a la Práctica Pedagógica Inclusiva

En la práctica pedagógica y la práctica pedagógica inclusiva el docente es quien lidera y dinamiza. Para el caso de esta última, el docente debe considerar aspectos trascendentales como lo son las características de cada uno de los individuos, sus ritmos de aprendizaje, el contexto social, entre otros (Canet, 2009; Rodríguez, 2015; Velásquez et al., 2016; Zapata et al., 2019), situados en las planeaciones de la clase, al igual que plasmados en los currículos a través de modificaciones y/o adaptaciones (Spratt y Florian, 2013). Por tanto, se advierte que el componente de actitud desempeña un rol preponderante en su desarrollo, así como en sus resultados (Giraldo, 2012; Mejía, 2012; Rojas y Gutiérrez, 2016).

Por lo anterior, dar una mirada a la actitud de los docentes ante la diversidad durante sus prácticas pedagógicas inclusivas resulta necesario a fin de comprender sus resultados, independientemente de si son favorables o desfavorables. Y de esta manera, identificar establecer la relación existentes entre la actitud docente y su práctica pedagógica en contextos escolares de educación inclusiva.

En este sentido, se hace imprescindible abordar conceptualmente la *actitud*, entendida como una disposición que permite interpretar las respuestas del docente frente a la inclusión, sus creencias, valoraciones y predisposiciones hacia la diversidad. La actitud puede ser analizada a la luz de las representaciones sociales, junto con la información y el campo de representación como sus dimensiones, siendo esta última la más representativa en

términos conductuales (Moscovici, 1979). De igual manera, puede ser conceptualizada desde la psicología social, disciplina que estudia la conducta de los sujetos en interacción con su contexto (Allport, 1924, citado en Munné, 1994). Tanto las representaciones sociales como las actitudes a nivel teórico son claves para la comprensión de las relaciones del individuo con la sociedad (Parales y Vizcaíno, 2007), sin embargo, y siguiendo al autor, vale la pena hacer la siguiente distinción: “Las actitudes corresponden principalmente a una tradición norteamericana, más psicológica, mientras que las representaciones sociales se ubican en la tradición europea de orientación más sociológica” (p. 352).

Dado que esta investigación tiene como una de sus categorías centrales la actitud, su abordaje se enmarca en la psicología social, disciplina que permite comprender el comportamiento individual previo a la interacción social —cómo se forman las actitudes, cuáles son sus funciones, y de qué manera inciden en la sociedad— (Melita, 2012).

Resulta pertinente revisar cómo ha sido definida la actitud a lo largo de la historia de este campo, en tanto dicha conceptualización permite precisar su carácter evaluativo, su función social y su relevancia en el comportamiento humano. En efecto, las definiciones de actitud pueden haber experimentado algunas variaciones, pero una constante ha sido la centralidad de los aspectos evaluativos en la comprensión de este concepto (Albarracín, 2004). En otras palabras, la forma en que las personas juzgan, valoran o evalúan objetos, personas, ideas o situaciones ha sido un componente esencial en la comprensión de las actitudes a lo largo de la historia en este campo de estudio.

Aunque son numerosas las concepciones sobre actitud y dependen de los fenómenos que se consideran como objeto actitudinal (Albarracín et al., 2004), una que es recurrente en todos los estudios es la planteada por All Port (1935) —y reafirmada por Melita— (2012), quien la define como “un estado mental y neurológico de predisposición, mediante la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica en la respuesta de los individuos en todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”.

Ortego et al. (2010) hacen un recorrido por algunas definiciones posteriores a la de All Port (Fishbein y Ajzen, 1975; Lieber y Neale, 1984; Miguel, 1991; Fazio y Roskos-Ewoldsen, 1994; Quiles et al., 1998; López, 1999; Morales et al., 1997), que van en su misma línea de pensamiento, en las que describe algunas características comunes en los conceptos planteados. Se habla de una “predisposición” que es aprendida, puede ser

favorable o desfavorable, positiva o negativa, dirigida hacia una persona, objeto o situación (p. 3). También es considerada como una tendencia de tipo psicológico que surge a partir de una evaluación que aprueba o desaprueba un fenómeno en específico (Eagly y Chaiken, 1993 citado en Albarracín et al., 2004).

En síntesis, a lo largo de la evolución del campo de estudio de las actitudes han prevalecido los aspectos evaluativos como elemento central en su definición, discusión y comprensión. Entre sus múltiples definiciones, la propuesta por Allport (1935) y compartida por otros investigadores destaca la naturaleza de las actitudes como estados mentales y neurológicos de predisposición, determinados por la experiencia, que ejercen una influencia directiva en las respuestas de las personas hacia objetos, personas o situaciones. Estas actitudes pueden ser positivas o negativas, aprendidas y dirigidas hacia diversos objetos de evaluación. Las actitudes son una tendencia psicológica (Eagly y Chaiken, 1993 citado en Albarracín et al., 2004) que surge de la evaluación de fenómenos específicos y juegan un papel fundamental en la forma en que las personas interactúan y responden a su entorno.

Para comprender a profundidad este constructo resulta necesario indagar no solo *qué* son las actitudes, sino también *cómo* se originan y configuran en el sujeto. El acercamiento a la conceptualización de las actitudes requiere precisar la dinámica de su formación. Para el interés investigativo de esta tesis, este abordaje se hará desde la teoría de la Psicología Social, la cual tiene por objeto de estudio el comportamiento humano en el contexto social.

La emergencia de las actitudes ha sido abordada desde múltiples perspectivas teóricas, cada una de las cuales ofrece explicaciones particulares sobre su origen, naturaleza y función. Para la psicología social, el estudio de la formación de las actitudes resulta fundamental para comprender la conducta humana y su relación con la sociedad. A través de este enfoque es posible explicar cómo, a partir de la interacción de los sujetos con su entorno, emergen diversas manifestaciones que configuran sus acciones frente a determinados objetos de actitud (Castro, 2003).

Comprender cómo se configuran las actitudes resulta clave para interpretar el modo en que los docentes enfrentan la inclusión educativa. Desde la psicología social, se han propuesto diversas perspectivas que, aunque difieren en sus énfasis, coinciden en que la

formación de las actitudes es un proceso en el que confluyen dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y contextuales (Castro, 2003; Melita, 2012; Ubillos et al., 2004).

El *enfoque cognoscitivo* plantea que las actitudes son el resultado de procesos de cognición: a partir de la información que un individuo posee sobre un objeto de actitud — material o inmaterial— se generan evaluaciones que terminan por condicionar su posición frente a él. En esta misma línea explicativa, el *enfoque funcionalista* resalta que las actitudes cumplen un papel concreto en la vida de los sujetos, funcionando no solo como elementos que orientan la acción, sino también como mecanismos que estabilizan las valoraciones y predisposiciones.

Por su parte, el *enfoque de la teoría del refuerzo* sostiene que la formación de las actitudes depende de las experiencias previas de refuerzo o castigo asociadas al objeto en cuestión; las actitudes positivas tienden a vincularse con experiencias fortalecedoras, mientras que las negativas se relacionan con experiencias punitivas. Complementariamente, el *enfoque de aprendizaje social, o por imitación*, subraya el papel de la observación y el modelado; las personas desarrollan actitudes al observar y aprender de otros, en especial de aquellos que consideran significativos en su vida personal o profesional.

Finalmente, el *enfoque de actitudes mediadoras* advierte que estas operan como filtros cognitivos y emocionales que influyen en el procesamiento de la información relativa al objeto de actitud y, por ende, en la forma en que se toman posiciones o se adoptan posturas ante una situación.

En resumen, la formación de las actitudes es un proceso complejo y multifacético que ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas en la Psicología Social. Cada uno de estos enfoques, ya sea el cognoscitivo, el funcionalista, el de refuerzo, de aprendizaje social o de actitudes mediadoras, ofrece una comprensión única de cómo las actitudes se desarrollan y cómo influyen en el comportamiento humano. Estos enfoques subrayan la importancia de la cognición y destacan las funciones que cumplen las actitudes en la vida de las personas, la influencia de la experiencia y el entorno social, así como el papel de las actitudes como filtros para el procesamiento de la información. En última instancia, el estudio de las teorías de la formación de las actitudes enriquece nuestra comprensión de cómo las actitudes impactan nuestras interacciones y decisiones en la

sociedad, y contribuyen al análisis y la predicción del comportamiento humano en contextos sociales diversos.

Aunque la actitud del docente hacia la inclusión resulta esencial como punto de partida, no siempre se traduce directamente en una práctica pedagógica inclusiva (Sota, 2018). En el aula, los maestros enfrentan situaciones concretas que pueden generar tensión, duda o incertidumbre, como la falta de formación específica o la existencia de barreras institucionales para la atención de los estudiantes con discapacidad. En esos momentos, lo que marca la diferencia no es lo que el docente piensa o siente, sino cómo responde ante los desafíos que emergen (Díaz-Piñeres et al., 2020; Escobar et al., 2020; Friesen et al., 2023; Weissenfels et al., 2021).

Esta realidad pone en evidencia la importancia de las estrategias de afrontamiento, entendidas como los recursos personales, emocionales y pedagógicos que los docentes movilizan para responder a las demandas de un entorno inclusivo. Mientras que la actitud refleja una disposición general hacia la inclusión, el afrontamiento permite comprender las respuestas concretas que el maestro despliega para enfrentar, transformar o resignificar situaciones que lo desafían en su labor diaria (Brittle, 2020). Las estrategias de afrontamiento permiten explorar no solo cómo se actúa ante la diversidad, sino cómo se construye esa acción en medio de tensiones reales, contextuales y subjetivas.

Estrategias de Afrontamiento Docente en Contextos de Educación Inclusiva

En los escenarios actuales de la escuela inclusiva, el afrontamiento docente se convierte en una herramienta clave para sostener la práctica pedagógica ante múltiples exigencias que desbordan lo estrictamente técnico. Más allá del dominio de saberes didácticos, el profesorado se ve interpelado en su dimensión emocional, ética y relacional, al tener que gestionar situaciones nuevas, ambiguas o desbordantes que desafían su identidad profesional. La presencia de estudiantes con discapacidad, la falta de apoyos institucionales o la carencia de formación especializada son solo algunas de las condiciones que exigen al maestro activar recursos internos y externos para mantener su rol y dar respuesta a contextos marcados por la diversidad (Escareño, 2016; de Boer et al., 2011; Forlin et al., 2008; Saloviita, 2022). Explorar las estrategias que utilizan los docentes en este tipo de contextos permite comprender los sentidos que otorgan a su práctica, las tensiones que experimentan y las formas en que intentan sostener una enseñanza inclusiva.

En este contexto, cobra especial relevancia el concepto de afrontamiento, entendido como el conjunto de recursos cognitivos, emocionales y comportamentales que los individuos movilizan para responder a situaciones que perciben como amenazas, desafíos o que le generan preocupación (Sokal y Sharma, 2014). Esta categoría resulta fundamental para analizar la forma en que los docentes procesan y actúan frente a las demandas concretas de la educación inclusiva (Brittle, 2020), y constituye, en consecuencia, un eje central para comprender la dimensión comportamental de su práctica.

Comprender el afrontamiento requiere reconocerlo como un proceso dinámico en el que los docentes, al igual que cualquier individuo, evalúan las demandas externas e internas que perciben como desbordantes o amenazantes, ajustando sus respuestas según los recursos personales de los que disponen. Lazarus y Folkman (1984) destacan que estas respuestas no son automáticas ni estables, sino que se modifican constantemente en función de la interpretación que el sujeto hace de la situación. De esta manera, el afrontamiento se entiende como una construcción activa que se despliega en escenarios educativos complejos, donde cada maestro moviliza sus recursos cognitivos, emocionales y conductuales para afrontar los retos de la inclusión (Antoniazzi et al., 1998).

En situaciones consideradas estresantes los individuos tienden a activar mecanismos de defensa cognitivos o comportamentales, conocidos como estrategias de afrontamiento, para enfrentar eventos que perciben como amenazantes o desbordantes (Martín et al., 2000). Estas estrategias se han clasificado, de manera general, en dos grandes grupos: aquellas centradas en el problema, cuyo propósito es intervenir directamente en la situación que genera el malestar —como buscar ayuda, recopilar información o reorganizar la tarea—; y aquellas centradas en la emoción, orientadas a manejar la respuesta emocional del individuo sin modificar necesariamente el problema —como expresar sentimientos, resignarse o evitar el contacto con la situación.

Esta dinámica evidencia la estrecha relación entre afrontamiento y estrés (Nava-Quiroz et al., 2010). Tal como sostienen Antoniazzi et al. (1998) y Monat y Lazarus (1991), la elección de una u otra estrategia no es aleatoria ni rígida, sino que depende de cómo el sujeto evalúa la situación y de la percepción que tiene de sus propios recursos (Castaño y Barco, 2010). En el ámbito educativo, esto significa que el docente no responde de forma mecánica frente a una situación difícil, sino que valora —de forma consciente o no— su

capacidad para afrontarla, lo que incide en las decisiones que toma y en las acciones que emprende para transformarla o sobrellevarla.

En esta línea, el modelo propuesto por Tobin et al. (1989) —y más adelante adaptado al contexto hispanohablante por Cano et al. (2007)— profundiza la comprensión de las estrategias de afrontamiento al establecer una estructura jerárquica en tres niveles: las escalas primarias, que corresponden a categorías específicas de respuesta —como evitación, autocrítica o búsqueda de apoyo—; las escalas secundarias, que agrupan funcionalmente las respuestas en torno a dos focos principales —centradas en el problema o centradas en la emoción—; y las escalas terciarias, que permiten clasificar las estrategias como adecuadas o inadecuadas, según su funcionalidad adaptativa frente a la situación.

Esta taxonomía posibilita analizar con mayor precisión la variedad de respuestas que los individuos despliegan ante los desafíos propios de la educación inclusiva. En este estudio se adopta esta perspectiva teórica a través del Inventario de *Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva* (IDEA-EI), versión adaptada al contexto colombiano del *Coping Strategies Inventory* (CSI) de Cano et al. (2007), cuya descripción metodológica se aborda en el capítulo correspondiente.

En esta clasificación las estrategias se organizan del siguiente modo:

- Escala Secundaria: Manejo adecuado centrado en el problema = Afrontamiento de situaciones + Reestructuración cognitiva (Adaptativa).
- Escala Secundaria: Manejo adecuado centrado en la emoción = Expresión emocional + Apoyo social (Adaptativa).
- Escala Secundaria: Manejo inadecuado centrado en el problema = Evitación de la situación + Pensamiento desiderativo (Inadaptativa).
- Escala Secundaria: Manejo inadecuado centrado en la emoción = Retirada social + Autocrítica (Inadaptativa).

Esta clasificación funcional resulta útil para interpretar la forma en que los docentes procesan y enfrentan los retos de la inclusión, permitiendo distinguir entre respuestas orientadas al compromiso, a la adaptación activa o a la desvinculación emocional y profesional (Nava-Quiroz et al., 2010). No obstante, comprender estas respuestas requiere ir más allá de la mera tipificación funcional e implica asumir una mirada situada que

reconozca la influencia del contexto, la trayectoria y las condiciones institucionales en las formas de afrontar.

Adoptar una perspectiva situada, con enfoque inclusivo, implica reconocer que la emergencia de las estrategias de afrontamiento está profundamente condicionada por el contexto institucional, la formación previa, el apoyo disponible y la cultura escolar. En efecto, un mismo desafío puede ser procesado de manera muy distinta por docentes con experiencia, recursos y marcos de sentido diferentes.

Diversos estudios (Amiama-Espaillet, 2020; Cruz, 2019; Morales, 2019; Yadarola, 2019) han mostrado que, ante la presencia de estudiantes con discapacidad, los docentes suelen experimentar sentimientos de inseguridad, miedo a equivocarse o frustración, especialmente si no cuentan con formación específica o condiciones de apoyo adecuadas (Poblete-Christie et al., 2019). En estos casos, la elección de estrategias de afrontamiento adaptativas o desadaptativas impacta directamente en la calidad de la respuesta pedagógica y en la experiencia de inclusión del estudiante.

Desde esta perspectiva, las estrategias de afrontamiento son también una expresión práctica de las tensiones que enfrenta el profesorado frente a la política de inclusión; tensiones entre el ideal normativo y las posibilidades reales, entre el deber ser y el poder hacer, entre las exigencias del sistema y los recursos disponibles (Blanco y Duk, 2019; Castro, 2021; Sarrionandia, 2017; Véliz et al., 2020; San Martín et al., 2020). Leer el afrontamiento docente con enfoque situado de diversidad permite comprender la complejidad del proceso de inclusión, más allá del juicio individual o la evaluación de competencias (Cappe et al., 2021) y esta mirada situada adquiere mayor profundidad cuando el afrontamiento se analiza en relación con otras dimensiones de la experiencia docente, especialmente la actitud hacia la inclusión y la práctica pedagógica que de ella se deriva.

Aunque el afrontamiento puede analizarse como categoría independiente, su comprensión adquiere sentido pleno al vincularse con otras dimensiones de la experiencia docente, especialmente con la actitud hacia la educación inclusiva y con la práctica pedagógica que de ella se deriva (Cappe et al., 2021; Lyra et al., 2023). Las estrategias de afrontamiento no solo modulan las emociones del docente, sino que también actúan como mediadoras entre la actitud y la práctica pedagógica contextual (Mónico et al., 2017). Un

docente puede tener una actitud positiva hacia la inclusión, pero si no dispone de estrategias adaptativas para enfrentar las tensiones que esta genera, puede experimentar bloqueo, frustración o deserción emocional del proceso (Brittle, 2020; Cárdenas, 2011).

En suma, el afrontamiento constituye una puerta de entrada a la comprensión comportamental y emocional del ejercicio docente en contextos de diversidad, y su estudio es esencial para interpretar la forma en que las actitudes se traducen, o no, en prácticas inclusivas (Mónico et al., 2017).

La revisión teórica realizada permite comprender la educación inclusiva como un principio estructurante del derecho a la educación y como una apuesta ética, política y pedagógica que interpela profundamente al sujeto que enseña, al sujeto que aprende y a la escuela como escenario. La inclusión escolar no puede entenderse solo como la presencia física de estudiantes con discapacidad en el aula regular, sino como una transformación cultural y estructural que exige prácticas pedagógicas sostenidas por actitudes favorables (Echeita, 2021).

En este contexto, la actitud del docente hacia la inclusión emerge como una categoría fundamental. Desde la psicología social, esta se comprende como una disposición tridimensional —cognitiva, afectiva y conductual— que orienta la manera en que el profesorado percibe, siente y actúa frente a la diversidad. Las actitudes no son únicamente creencias o emociones aisladas, sino configuraciones subjetivas que inciden directamente en la toma de decisiones pedagógicas.

Sin embargo, la actitud no se traduce mecánicamente en la práctica. La implementación de la educación inclusiva implica tensiones reales; falta de formación, carencia de apoyos, sobrecarga administrativa o incertidumbre frente a lo desconocido. En este punto, adquiere relevancia la categoría de afrontamiento docente, entendida como el conjunto de estrategias que los maestros movilizan para enfrentar las demandas emocionales, cognitivas e institucionales del proceso inclusivo.

Las estrategias de afrontamiento actúan como mediadoras entre la actitud y la acción. Es posible que un docente manifieste una actitud positiva hacia la inclusión, pero si no cuenta con estrategias adaptativas (centradas en el problema o en la gestión emocional), puede experimentar desvinculación, estrés o bloqueo en su práctica. De ahí la importancia

de analizar, además de lo qué piensa o siente el profesorado, cómo actúa frente a las situaciones que desafían su rol y sus saberes (Lazarus & Folkman, 1984).

Finalmente, la articulación entre actitud, afrontamiento y práctica permite abordar de manera más compleja y situada el fenómeno de la educación inclusiva. Este marco conceptual no solo fundamenta teóricamente la investigación, sino que orienta el análisis de los datos empíricos y la interpretación crítica de los hallazgos. En el siguiente capítulo se presentará el enfoque metodológico adoptado para traducir en términos operativos estas categorías, con base en los instrumentos MATIES e IDEA - EI, y su aplicación en docentes de instituciones públicas que atienden a estudiantes con discapacidad.

Ahora bien, si la actitud del docente configura una disposición subjetiva hacia la inclusión —estructurada por componentes cognitivos, afectivos y conductuales—, dicha disposición no garantiza, por sí sola, una implementación efectiva de prácticas inclusivas. En la realidad escolar, los maestros se enfrentan a múltiples tensiones institucionales, emocionales y pedagógicas que interpelan su rol y desbordan sus recursos. En este contexto, la actitud se ve mediada por el modo en que el sujeto gestiona estas demandas concretas, es decir, por sus estrategias de afrontamiento. Así, el afrontamiento docente se constituye en una categoría clave para comprender cómo los profesores activan recursos personales, emocionales y sociales para sostener su práctica frente a las exigencias de la inclusión. La relación entre actitud y afrontamiento no es lineal, pero sí complementaria: mientras la primera expresa una disposición, el segundo revela una respuesta situada, dinámica y adaptativa frente a los desafíos del entorno escolar inclusivo.

Referentes Legales de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva en Colombia se encuentra amparada por un amplio y consistente marco legal que articula la política internacional y la Constitución Política Nacional —norma de normas—. Aquí se reconoce el derecho de todas las personas, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad – como las personas con discapacidad – a acceder, permanecer, participar y aprender en entornos educativos comunes, sin discriminación y con los apoyos necesarios (Calvo et al; Duck y Murillo, 2018). No obstante, la existencia de estos instrumentos legales no garantiza la transformación estructural del sistema educativo ni asegura que los actores escolares, en

particular los docentes, cuenten con las condiciones, la formación o los recursos necesarios para su cumplimiento efectivo.

Desde una perspectiva crítica, se observa una tensión persistente entre lo consagrado en la normativa y la realidad cotidiana de las escuelas (Forlin et al., 2011; Saloviita 2022). El reconocimiento legal del derecho a la inclusión converge con prácticas institucionales que, en muchas ocasiones, reproducen la segregación, la exclusión o la indiferencia ante la diversidad. Esta brecha normativa/práctica se manifiesta con especial fuerza en el trabajo del profesorado, al que se le exigen prácticas inclusivas en ausencia de acompañamiento suficiente, formación especializada o adecuaciones estructurales permanentes (San Martín et al., 2021; Umesh y Nuttal, 2015). Así, el ordenamiento jurídico puede convertirse, paradójicamente, en una fuente de malestar o contradicción para los docentes, quienes deben afrontar —con distintos niveles de actitud y estrategia— las tensiones entre la norma, su vocación pedagógica y las condiciones reales del aula.

En este contexto, la presente investigación no solo se interesa por describir el marco jurídico vigente, sino por comprender críticamente sus alcances y limitaciones en relación con las actitudes del profesorado y sus estrategias de afrontamiento ante los desafíos de la inclusión (Cappe et al., 2021; Lyra et al., 2023). Analizar el sustento normativo permite identificar los avances en materia de derechos y principios inclusivos, pero también las contradicciones estructurales, los escenarios de ambigüedad, y los vacíos de implementación que impactan directamente en el comportamiento docente (San Martín et al., 2021). En particular, se indaga cómo el andamiaje legal configura un escenario de alta demanda normativa que, en muchos casos, no encuentra correlato en políticas de apoyo concretas, derivando en respuestas actitudinales diversas y mecanismos de afrontamiento individuales o institucionales.

Este marco legal se estructura en tres bloques. En el primero, se presenta el contexto legal internacional que Colombia ha ratificado y acogido, y que ha dado forma al enfoque de derechos en educación. En el segundo, se describe y analiza el contexto jurídico nacional, compuesto por leyes, decretos y políticas que sustentan la educación inclusiva. Finalmente, se ofrece un análisis crítico que evidencia las tensiones entre el sustento normativo y las prácticas docentes, y su conexión con las disposiciones actitudinales y los recursos de afrontamiento que configuran el eje central de este estudio.

Contexto Normativo Internacional sobre Educación Inclusiva

En la era actual, la educación inclusiva se ha consolidado como un pilar fundamental para garantizar la equidad y el derecho a una educación de calidad para todos. En este sentido, es crucial considerar el contexto normativo internacional que la ampara. Este marco global sienta las bases y principios éticos que deben regir las políticas educativas de cada nación y actúa como un referente y un catalizador para la transformación de los sistemas educativos, impulsando a los países a armonizar sus legislaciones y prácticas con los estándares universales de inclusión. Analizarlo permite comprender la evolución del concepto, identificar los compromisos asumidos por los Estados y, lo más importante, reflexionar sobre cómo estos acuerdos internacionales se traducen en realidades concretas para los estudiantes en diversos contextos.

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad —CDPD—, aprobada en el año 2006 y en vigor desde 2008, constituye el eje jurídico más importante en materia de derechos de las personas con discapacidad. En ella se proclama que estas personas pueden ejercer todos los derechos humanos y gozar de libertades sin limitación ni restricción, promoviendo su participación plena en todos los escenarios de la vida, incluido el derecho a la educación. En su artículo 24, la Convención establece que los Estados miembros deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, orientado al desarrollo del potencial humano, la personalidad y la dignidad. Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a no ser excluidas del sistema general de educación por razón de su condición y obliga a los Estados a proporcionar ajustes razonables, apoyos personalizados y medidas que eliminen las barreras de acceso, permanencia y participación.

Es de resaltar que, con el Protocolo Facultativo de la Convención, amparado también en los derechos humanos, se avanza en una comprensión crítica del concepto de discapacidad, superando visiones estigmatizantes que la asociaban con la enfermedad, la compasión o la beneficencia (ONU, 2006). Así, la Convención inaugura una nueva forma de pensar la discapacidad como cuestión de derechos, e involucra en su misionalidad a todos los responsables de su garantía; representantes institucionales, organismos internacionales, gobiernos, sector económico y empresarial, sistemas educativos, medios de comunicación y organizaciones de la sociedad civil que representan a las personas con

discapacidad. En consecuencia, la CDPD redefine el marco legal internacional y exige transformaciones estructurales profundas en los sistemas educativos, desafiando las prácticas segregacionistas y las resistencias culturales que aún persisten en las escuelas.

En el contexto de esta investigación, la Convención representa un marco estructural que redefine la figura del docente como agente activo de inclusión, pero también como sujeto tensionado por la necesidad de transformar su práctica en ausencia, muchas veces, de las condiciones requeridas para hacerlo. Las actitudes docentes, en este sentido, se configuran como un pivote entre la exigencia normativa y la vivencia subjetiva, dando lugar a respuestas que pueden oscilar entre la apertura al cambio, la resistencia o el afrontamiento evasivo.

Educación Para Todos (Jomtien)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) se preocupa por que en los países se brinde una verdadera educación incluyente, en la que participen todos los individuos sin barreras de accesibilidad, permanencia, y calidad, y que se elimine toda práctica segregacionista. En el año 1990 toma gran relevancia la *Educación Para Todos*, con la que se buscó universalizar el acceso, eliminando toda brecha segregacionista que, por diferentes factores, excluyera a cualquier grupo poblacional. En esta declaración se presta especial atención a los denominados *impedidos - desasistidos*. A partir de un acuerdo internacional acerca de cómo se considera la educación en el mundo desde una visión ampliada, se genera otro, esta vez mundial, tendiente a suplir las necesidades básicas de aprendizaje de todo aquel que haga parte de un sistema educativo (UNESCO, 1990)

Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)

En 1994, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España y en la que participaron 92 países y más de veinte organizaciones internacionales, se suscribió la Declaración de Salamanca. Este documento, basado en los principios de la Educación Para Todos, representa un hito fundacional en la conceptualización de la educación inclusiva como derecho humano. Allí se hace hincapié en que las escuelas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, sin discriminación por motivo de sus condiciones personales, sociales o culturales, y se establece que la diversidad no debe ser considerada un problema, sino una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La declaración propone una profunda reestructuración de las escuelas ordinarias, de sus contenidos, metodologías, estructuras y estrategias pedagógicas, con el fin de responder a las necesidades de todos los alumnos. Se delinean consignas claras en relación con el derecho a la educación, el reconocimiento de la diferencia como expresión de la diversidad humana y la necesidad de construir sistemas educativos más incluyentes que consideren las particularidades de cada individuo. Además, se plantea la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, garantizando los ajustes necesarios para asegurar la calidad de los procesos pedagógicos. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para que los Estados formulen políticas públicas orientadas a la inclusión y destinen los recursos económicos necesarios para hacer efectiva la normativa, superando las prácticas segregacionistas y asistencialistas.

La Declaración de Salamanca interpela directamente al docente como figura central del cambio escolar. En ella se reconoce que el éxito de las políticas inclusivas dependerá, en gran medida, de la formación inicial y continua del profesorado, así como de su disposición actitudinal para acoger y gestionar la diversidad. Sin embargo, en los contextos escolares reales, esta premisa se enfrenta a una escasa formación especializada, condiciones laborales adversas y culturas escolares que aún operan bajo modelos homogéneos, generando un desajuste entre el ideal normativo y las prácticas docentes efectivas (Lormendez y Cano, 2020; Moliner y Fabregat, 2021; Rupérez y Medina, 2020).

Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Agenda 2030 (ONU, 2015)

El ODS 4 propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo integra la inclusión como principio transversal de la política educativa global y exige a los Estados generar condiciones para eliminar las desigualdades de acceso, participación y logro educativo.

Aunque el ODS 4 no es un instrumento jurídico vinculante como la CDPD, sí representa un referente político de alcance mundial que incide en el diseño de planes nacionales y en la evaluación de los sistemas educativos. Desde una perspectiva crítica, el compromiso con este objetivo requiere mucho más que su adopción declarativa; implica el desarrollo de políticas públicas integrales, sistemas de evaluación sensibles a la diversidad y, especialmente, el fortalecimiento de las capacidades docentes para implementar prácticas

pedagógicas inclusivas. En ausencia de estos elementos, la inclusión se convierte en una retórica política que sobrecarga simbólicamente al profesorado sin dotarlo de los medios necesarios para cumplir el mandato profesional (Avramidis y Norwich, 2002; Weissenfels et al., 2021).

Reimaginar Juntos Nuestros Futuros (UNESCO, 2021)

Este informe propone un nuevo contrato social para la educación, sustentado en la solidaridad, la cooperación y el bien común. Plantea la necesidad de transformar radicalmente las escuelas y los roles docentes, promoviendo prácticas inclusivas, democráticas y participativas. La educación, desde esta visión, no es solo un derecho individual, sino una responsabilidad colectiva orientada a la justicia social.

El informe pone de relieve el carácter estructural de la inclusión, que va más allá de la atención a “casos especiales” y exige la transformación de las relaciones escolares, del currículo y del sentido mismo de la enseñanza. Este llamado plantea un enorme desafío para los docentes, cuya formación y trayectoria han sido moldeadas por lógicas instructivas tradicionales. En ese contexto, las actitudes se tornan ambivalentes: mientras algunos docentes asumen la inclusión como un compromiso ético y profesional, otros la viven como una imposición institucional que deben afrontar con estrategias personales, emocionales o de evitación (Brittle, 2020; Cárdenas, 2011).

Los instrumentos internacionales revisados constituyen el sustento jurídico y político del enfoque inclusivo en educación (Tabla 2). A través de tratados vinculantes como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), y declaraciones como la de Salamanca (1994), se reconoce la importancia de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y características individuales. Estos marcos han promovido la inclusión como principio rector de los sistemas educativos, exigiendo transformaciones profundas en las políticas, las estructuras escolares y las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, su implementación efectiva en la realidad educativa todavía enfrenta numerosos desafíos. Muchos países, incluido Colombia, no han logrado traducir plenamente estos marcos legales en acciones concretas dentro de las aulas. Obstáculos estructurales, culturales y formativos —como la falta de recursos, la escasa formación docente o la rigidez de los sistemas escolares— comprometen la capacidad de las escuelas

para responder adecuadamente a la diversidad del estudiantado (Lyra y Kalogeropoulou, 2023). Además, es fundamental recordar que la inclusión no puede reducirse a la mera presencia física del estudiante en el aula; debe implicar también el acceso a un currículo significativo, a ambientes de aprendizaje adecuados y a procesos de participación efectiva (Echeita, 2022).

Estas tensiones generan escenarios complejos en los que el profesorado debe interpretar, adaptar o incluso resistir los mandatos normativos, dando lugar a un abanico de actitudes que oscilan entre el compromiso transformador y la frustración defensiva. En este contexto, el estudio de las actitudes docentes y de sus estrategias de afrontamiento cobra especial relevancia, ya que permite comprender cómo se viven, se procesan y se enfrentan estos marcos normativos en el plano subjetivo y práctico del ejercicio docente. Aunque el marco legal internacional constituye un avance innegable hacia la equidad educativa, es necesario seguir trabajando para que su promesa se traduzca en una inclusión real, vivida y garantizada para todos.

Tabla 2*Marco de Política Pública Internacional en Educación Inclusiva*

Instrumento Legal / Declaración	Año	Puntos Clave para la Educación Inclusiva
Declaración Universal de Derechos Humanos	1948	Establece el derecho universal a la educación y el pleno desarrollo de la personalidad humana.
Convención de la UNESCO contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	1960	Busca eliminar todas las formas de discriminación en la educación.
Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)	1989	Reconoce el derecho del niño a la educación, incluyendo a los niños con discapacidad para su máxima integración social.
Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien)	1990	Compromiso internacional para lograr la "Educación para Todos", prestando atención a grupos vulnerables.
Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	1993	Ofrecen guías para garantizar la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad en la educación.
Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales	1994	Hito fundamental: Aboga por que las escuelas ordinarias acojan a todos los niños, adaptándose a la diversidad.
Marco de Acción de Dakar	2000	Reafirma el compromiso con la "Educación para Todos" y la necesidad de atender a la diversidad de estudiantes.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)	2006	El instrumento más explícito: Garantiza el derecho a una educación inclusiva a todos los niveles, con ajustes razonables y apoyo necesario.
Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS 4)	2015	Promueve una "educación inclusiva y equitativa de calidad y oportunidades de aprendizaje permanente para todos" como prioridad global.

Contexto Normativo Colombiano sobre Educación Inclusiva

En el contexto colombiano, la educación inclusiva ha sido reconocida como parte integral del derecho fundamental a la educación. A partir de las orientaciones de organismos internacionales —como la ONU, la UNESCO y la OCDE—, el país ha construido una política pública que busca garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial atención en aquellos que históricamente han enfrentado barreras debido a su condición de discapacidad, su contexto sociocultural o su situación de vulnerabilidad.

Esta apuesta ha derivado en un desarrollo normativo progresivo que incorpora el enfoque de inclusión como principio estructurante del sistema educativo. Tomando como punto de partida la Constitución Política de 1991, se han promulgado leyes, decretos y lineamientos que establecen obligaciones claras para el Estado y las instituciones educativas, orientadas a eliminar cualquier forma de exclusión y discriminación en el ámbito escolar.

A continuación, se presentan las disposiciones legales más relevantes que configuran el marco jurídico nacional en materia de educación inclusiva, tanto por su valor normativo como por su impacto en la práctica educativa. Estas normas, además de reconocer la diversidad del estudiantado, promueven una transformación del sistema educativo en clave de equidad, justicia social y garantía de derechos.

Constitución Política de Colombia (1991)

La Constitución de 1991 establece los fundamentos del derecho a la educación inclusiva. Su Artículo 13 consagra el derecho a la igualdad y el deber del Estado de proteger a las personas que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad, exigiendo medidas de trato diferencial y acciones afirmativas. Por su parte, el Artículo 67 define la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, orientado al acceso y la permanencia con calidad.

Este marco constitucional exige un sistema educativo que reconozca la diversidad como condición legítima de ciudadanía. Sin embargo, en la práctica, las condiciones institucionales y culturales de muchas escuelas no se ajustan a estos principios, situando a los docentes frente a una tensión entre el ideal constitucional y la realidad pedagógica, lo cual incide directamente en sus actitudes y mecanismos de afrontamiento.

Ley General de Educación – Ley 115 de 1994

En concordancia con los principios del marco legal internacional y con el reconocimiento constitucional del derecho fundamental a la educación, el Estado colombiano ha promulgado una serie de normas orientadas a garantizar el acceso equitativo y la atención adecuada a estudiantes con discapacidad. Entre estas disposiciones, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, constituye uno de los pilares normativos más importantes del sistema educativo nacional.

Esta ley, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, regula la organización del servicio educativo como público, esencial y de carácter obligatorio. En su articulado se reconoce expresamente la atención a estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales como parte integral del sistema. En el capítulo I se alude a la educación para personas con “limitaciones” y en los artículos 46, 47 y 48 se establece que esta población debe ser considerada dentro de la estructura del servicio educativo, priorizando su atención como una dimensión fundamental de la equidad.

La ley contempla la necesidad de implementar ajustes curriculares, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos, así como estrategias diferenciadas para garantizar procesos de aprendizaje pertinentes y de calidad. De igual manera, se declara la responsabilidad del Estado en el fortalecimiento de las instituciones encargadas de dicha atención, asegurando condiciones adecuadas de infraestructura, dotación y formación docente especializada. Asimismo, se resalta la importancia de las aulas especializadas y de los apoyos transversales que favorezcan la inclusión progresiva en ambientes escolares comunes.

En suma, la Ley 115 de 1994 constituye un marco jurídico que, si bien fue redactado en un contexto en el que aún predominaban enfoques integradores o compensatorios, sentó las bases para una transición normativa hacia un sistema educativo más sensible a la diversidad, promoviendo la inclusión desde un enfoque de atención diferencial y progresiva. Si bien la Ley introduce el lenguaje de la inclusión, aún opera bajo una lógica dual que distingue entre educación regular y educación inclusiva, lo que ha perpetuado modelos segregadores. Esta ambivalencia normativa impacta en la formación docente, que con frecuencia es insuficiente para implementar prácticas inclusivas genuinas, generando incertidumbre y respuestas defensivas frente al cambio (Shah et al., 2016; Kuyini et al., 2018).

Resolución 2565 de 2003

En el marco del desarrollo normativo nacional, se han expedido reglamentaciones específicas que precisan los criterios para la organización y prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad o con necesidades especiales. Un ejemplo clave es la Resolución 2565 de 2003, que retoma los lineamientos establecidos previamente en el

Decreto 2082 de 1996, para definir los parámetros y criterios técnicos que deben regir la atención educativa a esta población.

Dicha resolución abarca aspectos fundamentales como la organización del servicio educativo, la oferta institucional, los procesos de evaluación y promoción, así como la formación docente especializada. Además, delimita los roles y responsabilidades tanto de los docentes como de los profesionales de apoyo, enfatizando la necesidad de una atención pedagógica diferenciada que responda a las particularidades del estudiantado. En consonancia, el Decreto 366 de 2009 reglamenta y organiza de manera más sistemática la prestación del apoyo pedagógico a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este decreto establece directrices concretas en cuanto a los procesos, procedimientos, recursos, infraestructura, metodologías, personal de apoyo y mecanismos de seguimiento, promoviendo la articulación entre las instituciones educativas y los distintos niveles del sistema para garantizar una atención integral.

Por su parte, la Ley 1145 de 2007 crea el Sistema Nacional de Discapacidad, con el propósito de consolidar una política pública intersectorial orientada a garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Esta ley reconoce el principio de corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil, estableciendo una estructura jerárquica que involucra a:

- Las entidades públicas (entre ellas, el Ministerio de Educación Nacional),
- Las personas con discapacidad como sujetos activos de derecho, y
- La sociedad civil organizada, en un marco de derechos fundamentales y de respeto por los derechos humanos.

En conjunto, estas disposiciones reglamentarias reflejan un avance en la definición de políticas de educación inclusiva, aunque su implementación efectiva sigue enfrentando desafíos estructurales, pedagógicos y formativos en el plano de la práctica escolar cotidiana.

Ley 1618 de 2013

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, se han expedido diversas normas jurídicas que desarrollan y reafirman los derechos de las personas con discapacidad, particularmente en lo que respecta al acceso a una educación inclusiva y sin discriminación.

Entre estas, se encuentra la Ley 1346 de 2009, mediante la cual Colombia adopta formalmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Esta ley incorpora el tratado al ordenamiento interno con fuerza de ley estatutaria y lo ubica dentro del bloque de constitucionalidad, lo que implica que sus disposiciones deben ser aplicadas con jerarquía superior a las leyes ordinarias.

La Convención reconoce en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles del sistema, en condiciones de igualdad, estableciendo obligaciones claras para el Estado, entre ellas: eliminar barreras, ofrecer apoyos individualizados y garantizar ajustes razonables para promover la participación efectiva de los estudiantes. En cumplimiento de lo dispuesto en este tratado, Colombia expidió la Ley 1618 de 2013, que desarrolla el artículo 13 de la Constitución, estableciendo mecanismos para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. En su Título IV, la ley enfatiza el deber de asegurar el derecho a la educación sin discriminación, bajo responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, quien debe liderar políticas y acciones para la educación inclusiva de esta población.

Además, el artículo 11 de la Ley 1618 establece de forma explícita que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, lo cual obliga a las instituciones educativas a eliminar barreras físicas, actitudinales y curriculares, implementar ajustes razonables y brindar los apoyos y servicios necesarios para asegurar el aprendizaje y la participación efectiva. Esta ley también destaca la importancia de una formación docente especializada, con el fin de que el personal educativo esté preparado para responder adecuadamente a la diversidad en el aula.

La Ley 1618 desplaza el enfoque asistencialista hacia una lógica de derechos, coherente con la CDPD. Sin embargo, su aplicación depende de la capacidad institucional para transformar prácticas y estructuras, así como del compromiso y la actitud de los docentes. En ausencia de formación y apoyo, el cumplimiento de la norma puede generar estrés, frustración o resistencia, lo que hace necesario estudiar las estrategias individuales y colectivas de afrontamiento que los docentes desarrollan en su cotidianidad (Mónico et al., 2017).

Decreto 1421 de 2017

Finalmente, en el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 1421, cuyo propósito principal es reglamentar la prestación del servicio educativo a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Este decreto constituye uno de los avances normativos más significativos y detallados en el país en esta materia, al consolidar una visión integral de la inclusión como política pública. El decreto recoge el compendio de normas que, desde la Constitución Política de 1991 hasta la Ley 1618 de 2013, han sentado las bases para una educación sin discriminación. A su vez, incorpora las orientaciones de tratados internacionales y marcos globales —como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)—, adaptándolos a la realidad normativa y educativa del contexto colombiano.

Este instrumento legal define con precisión las responsabilidades del Estado —en cabeza del Ministerio de Educación Nacional—, de las entidades territoriales certificadas y de las instituciones educativas públicas y privadas. Delimita también las funciones del personal directivo y docente e introduce herramientas pedagógicas clave como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), concebido como una estrategia fundamental para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para estudiantes con discapacidad.

Asimismo, el Decreto 1421 establece:

- El principio de la educación inclusiva como eje de la política pública educativa.
- La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), promoviendo accesibilidad curricular y metodológica (Cast, 2018).
- La elaboración y aplicación de los PIAR, como instrumentos individualizados para atender las necesidades específicas de cada estudiante.
- La transformación de la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y los modelos de gestión escolar en coherencia con un enfoque de derechos, equidad y diversidad.

Este decreto representa un punto de inflexión en el camino hacia una educación más equitativa, aunque su implementación plena continúa enfrentando tensiones entre la

intención normativa y la realidad estructural de muchas instituciones. Coloca al docente como figura clave de la inclusión, asignándole funciones que trascienden la enseñanza tradicional para incluir el diseño de apoyos, la adecuación del currículo, y la implementación del DUA. Sin embargo, la mayoría de los docentes no ha recibido formación para asumir estas responsabilidades ni cuenta con condiciones institucionales estables para desarrollarlas. Esta situación genera una sobrecarga normativa que puede impactar negativamente en la actitud del profesorado, su autoeficacia y sus formas de afrontar los desafíos que plantea la inclusión (Shah et al., 2016; Kuyini et al., 2018; Sokal y Sharma, 2014).

Ley 2216 de 2022

La Ley 2216 de 2022 constituye un hito reciente en la consolidación del enfoque inclusivo dentro del sistema educativo colombiano. Esta normativa promueve el desarrollo integral y el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), como la dislexia, la discalculia o la disgrafía, reconociendo que dichas condiciones, si bien no se categorizan como discapacidades, configuran barreras significativas para el aprendizaje. En concordancia con el mandato constitucional y las directrices de los tratados internacionales sobre inclusión, esta ley busca garantizar la detección oportuna, el diagnóstico interdisciplinario y el apoyo pedagógico especializado, asegurando que los estudiantes con TEA reciban una atención educativa diferenciada y ajustada a sus características cognitivas. La Ley 2216 contempla diversas medidas:

- Formación y sensibilización del personal docente frente a las características de los TEA.
- Adaptaciones metodológicas, curriculares y evaluativas en todos los niveles educativos.
- Intervención pedagógica temprana basada en evidencia científica.
- Participación activa de las familias como actores fundamentales del proceso educativo.
- Prohibición explícita de prácticas discriminatorias que refuercen el fracaso escolar de estos estudiantes.

Esta norma no solo amplía el alcance de la educación inclusiva al integrar una dimensión neurocognitiva frecuentemente invisibilizada, sino que también cuestiona los enfoques tradicionales centrados en la discapacidad visible. En efecto, pone en evidencia que la diversidad funcional no se limita a criterios médicos o clínicos, sino que exige una comprensión más amplia de las formas de aprender y participar en la escuela. Así, la Ley se articula con la evolución normativa del país, visibilizando una deuda histórica con estudiantes que, aunque no encajan en los criterios de discapacidad establecidos por otras leyes, han sido sistemáticamente marginados por estructuras pedagógicas inflexibles. Su promulgación fortalece una perspectiva de justicia educativa, en la que se reconoce que la inclusión no puede ser selectiva ni condicionada, sino que debe responder al principio de equidad en su sentido más amplio (Amor et al., 2019; Lyra et al., 2023; Rojas-Avilez et al., 2021).

Hasta aquí se ha realizado un recorrido por la política pública que, en materia de educación inclusiva, se ha legislado en Colombia, en articulación con los lineamientos de los organismos internacionales. Estas políticas nacionales representan un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, así como en la estructuración normativa para su garantía en el ámbito educativo. No obstante, a pesar de este desarrollo legal, subsisten múltiples desafíos para su implementación efectiva en los escenarios escolares. Una crítica recurrentes señala que muchas de estas políticas no logran traducirse en acciones concretas a nivel institucional, lo que implica una brecha entre la norma y la práctica. Persisten vacíos operativos, contradicciones internas y una aplicación desigual de las medidas, lo que recae especialmente sobre los docentes, quienes son delegados como agentes clave de transformación, pero que no siempre cuentan con los apoyos, la formación ni las condiciones estructurales, emocionales o pedagógicas necesarias para cumplir ese rol (de La Cruz, 2020; Valdés y Jiménez, 2023).

Desde la perspectiva de esta investigación, cobra especial relevancia el análisis de las actitudes de los docentes frente a la inclusión y el de las estrategias de afrontamiento que estos desarrollan para enfrentar las tensiones derivadas del aparato normativo. Estas actitudes y recursos psicosociales permiten comprender cómo procesan, se resisten o adaptan a los direccionamientos legales en medio de sus realidades institucionales y profesionales. De ahí que el abordaje de factores como la actitud y el afrontamiento sea

fundamental para valorar los verdaderos alcances del derecho a una educación inclusiva en Colombia. En resumen, el marco normativo nacional constituye un paso en la dirección correcta, pero su éxito depende, en gran medida, de la voluntad política, la formación del profesorado, la disposición institucional y el compromiso colectivo (Crisol y Romero, 2020). Solo así podrá evitarse que la educación inclusiva se quede en el plano discursivo y en cambio se transforme, realmente, en una práctica cotidiana efectiva y equitativa.

El marco legal que sustenta la educación inclusiva en Colombia —nutrido por instrumentos internacionales y por desarrollos normativos nacionales— ofrece un discurso sólido en términos de principios, derechos y compromisos institucionales. Sin embargo, cuando se traslada al escenario real de las instituciones educativas, emerge una brecha significativa entre el deber ser jurídico y el poder hacer pedagógico, especialmente en lo que concierne al rol docente.

Desde una mirada crítica, esta distancia puede interpretarse como un síntoma de desfase estructural entre el cuerpo normativo y las condiciones sistémicas que permitirían su cumplimiento. Es decir, si bien la normatividad establece que la educación debe ser inclusiva, con apoyos personalizados, ajustes razonables y respeto a la diversidad, no siempre se proporcionan los medios concretos para que tales principios se materialicen en las aulas. En esta contradicción se sitúa el docente, tensionado entre el mandato legal y su capacidad real de respuesta de Boer et al.,2011).

El discurso jurídico es, por naturaleza, general y universalizante. Las leyes no suelen considerar las particularidades de cada territorio, institución o aula. Por ello, aunque la legislación enmarca la inclusión como obligación ética y legal, su implementación queda muchas veces supeditada a la voluntad institucional, a la capacidad técnica del profesorado y a los recursos subjetivos del docente para llevar a cabo su quehacer en la medida de lo que le ofrece el escenario real. En este contexto, el cumplimiento de la ley depende menos de la norma en sí misma y más de las disposiciones actitudinales del maestro, de su formación previa, de sus recursos emocionales y del acompañamiento que reciba. Así, los marcos normativos terminan funcionando como dispositivos de presión simbólica que atribuyen responsabilidades sin transformar necesariamente las condiciones estructurales de su ejecución. En consecuencia, algunos docentes responden con compromiso ético, otros

con resistencia pasiva y otros con estrategias de afrontamiento que intentan reducir el malestar generado por esta asimetría entre exigencia y posibilidad.

El carácter garantista del derecho a la educación inclusiva puede invertirse y convertirse en una carga normativa para el docente. Si bien las leyes están orientadas a proteger a los estudiantes con discapacidad, en la práctica muchas veces delegan sin mediación adecuada la responsabilidad de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje a quienes están en la primera línea del sistema: los maestros.

Esta delegación normativa se concreta en formas como:

- La obligatoriedad del PIAR sin recursos técnicos ni acompañamiento.
- La exigencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sin formación previa.
- El mandato de realizar ajustes curriculares sin tiempos institucionales para su planificación.
- El requerimiento de asumir roles de orientación, mediación o terapia sin que estos estén claramente diferenciados del rol pedagógico.

Estas exigencias excesivas, no acompañadas por políticas de apoyo sostenidas, pueden erosionar la disposición del profesorado, generar sentimientos de desborde e indefensión y activar mecanismos de afrontamiento inadecuados, como la evitación, la desvinculación o la reproducción de prácticas excluyentes (Avramidis y Norwich, 2002; Brittle, 2020) justificadas como “contexto pedagógico”.

Desde la psicología social, se reconoce que las actitudes no son solo predisposiciones individuales, sino también respuestas estructuradas que los sujetos desarrollan frente a situaciones socialmente significativas. La legislación inclusiva, en tanto mandato social de transformación educativa, genera en los docentes un campo de significaciones y emociones que se traduce en actitudes diversas —favorables, ambivalentes o negativas— ante la inclusión.

A su vez, desde la teoría del afrontamiento, se comprende que cuando el docente percibe una discrepancia entre las demandas normativas y sus recursos disponibles, se activa un proceso de afrontamiento (Brittle, 2020). Este puede centrarse en el problema (búsqueda de formación, cooperación, planificación) o en la emoción (negación, retirada,

desvalorización del estudiante, etc.). Por ello, el marco legal no puede analizarse únicamente como estructura jurídica, sino como dispositivo simbólico y emocional que incide en la práctica educativa a través de las percepciones, creencias y reacciones subjetivas del profesorado.

El análisis crítico del marco legal permite comprender que la inclusión no se decreta; se construye. Y para construirla, el marco jurídico debe ser acompañado por políticas públicas intersectoriales, formación docente transformadora, y un cambio estructural en las culturas escolares. Mientras esto no ocurra, la ley puede convertirse en un espejo deformante que refleja más los límites del sistema que sus potencialidades. A continuación, en la Tabla 3 se presenta un resumen del marco legal colombiano.

Tabla 3.*Resumen del marco legal colombiano en educación inclusiva*

Instrumento Legal / Norma	Año	Puntos Clave para la Educación Inclusiva
Constitución Política de Colombia	1991	Establece principios de dignidad humana, igualdad y no discriminación. Reconoce el derecho fundamental a la educación para todos.
Ley 115 (Ley General de Educación)	1994	Primer paso hacia la integración, incluyendo a personas con limitaciones o capacidades excepcionales en el servicio educativo.
Decreto 2082	1996	Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades/talentos excepcionales, organizando el apoyo pedagógico.
Ley 361 (Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad)	1997	Establece mecanismos para la integración social de personas con discapacidad, incluyendo el acceso a la educación.
Decreto 366	2009	Reglamenta el servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad y con capacidades/talentos excepcionales, introduciendo el concepto de "educación inclusiva".
Ley 1618 (Ley Estatutaria)	2013	Adopta el enfoque de derechos humanos para personas con discapacidad (en línea con la CDPD). Establece la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación inclusiva.
Decreto 1421	2017	Pilar actual: Reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Introduce el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), prohíbe la negación de matrícula por discapacidad y establece la corresponsabilidad.
Ley 2216	2022	Promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, garantizando diagnóstico y apoyo pedagógico.

Capítulo III. Marco Metodológico

El presente capítulo describe el enfoque metodológico que orientó la investigación, en coherencia con los objetivos planteados y la naturaleza del fenómeno de estudio: las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y las estrategias de afrontamiento desplegadas en el aula. Se expone el tipo de estudio, el diseño metodológico adoptado, así como la población participante, las técnicas e instrumentos de recolección de información, y los procedimientos seguidos para el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Esta estructura metodológica buscó garantizar el rigor, la validez y la profundidad interpretativa necesarias para comprender, de manera integral, la complejidad del escenario inclusivo en contextos escolares.

Enfoque y Paradigma de la Investigación

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque mixto, caracterizado por la integración de elementos metodológicos, conceptuales y analíticos propios de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Esta elección responde a la necesidad de lograr una comprensión más integral y profunda del fenómeno investigado, en este caso, la relación entre las actitudes docentes, las estrategias de afrontamiento y la práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva. La utilización de métodos mixtos valida la utilización de diversos enfoques para dar respuesta a preguntas de investigación, configurando una manera de investigar de forma creativa y pluralista (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Pereira, 2011; Sampieri, 2006).

Para sustentar este enfoque, la presente investigación se adscribe al paradigma pragmático, el cual se fundamenta en la premisa de que el valor del conocimiento reside en su utilidad práctica para resolver problemas concretos. Desde esta postura no se privilegia una única concepción de la realidad o del conocimiento, sino que se reconoce la legitimidad de múltiples formas de indagación, siempre que respondan de manera rigurosa al problema planteado. Este paradigma permite una articulación flexible entre métodos y enfoques, con el objetivo de alcanzar una comprensión más amplia y contextualizada. Esta postura es especialmente pertinente en investigaciones educativas como la presente, donde el fenómeno de estudio involucra dimensiones subjetivas, sociales y estructurales que requieren múltiples lentes de análisis y encuentra sustento en diversos autores que defienden el paradigma pragmático como base epistemológica de los métodos mixtos, al

permitir una combinación creativa y rigurosa de técnicas y estrategias para abordar fenómenos educativos complejos (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Pereira, 2011).

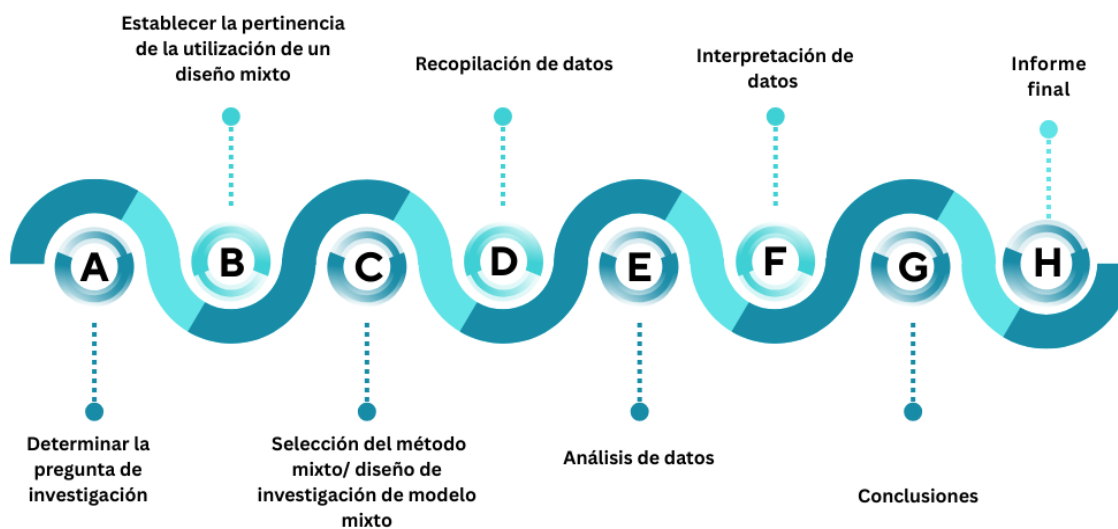
Modelo y Propósito del Enfoque Mixto

Para fundamentar la elección del enfoque mixto en esta investigación, es pertinente describir el modelo de proceso propuesto por Johnson y Onwuegbuzie (2004), compuesto por ocho pasos esenciales para su implementación (Figura 2).

- a) Determinar la pregunta de investigación.
- b) Establecer la pertinencia de la utilización de un diseño mixto.
- c) Selección del método mixto o el diseño de investigación de modelo mixto.
- d) Recopilación de datos.
- e) Análisis de datos.
- f) Interpretación de datos.
- g) Conclusiones.
- h) Informe final.

Figura 2

Proceso de implementación del enfoque mixto



Este proceso no requiere una secuencia lineal rígida, permitiendo adaptaciones conforme avanza la investigación (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 21).

Greene (1989) plantea cinco propósitos metodológicos para el desarrollo de investigaciones con enfoque mixto, descritos en la Tabla 4.

Tabla 4

Propósitos para el desarrollo de investigación con métodos mixtos

Propósitos	Descripción
Triangulación	Establecimiento de convergencias y validación de resultados de diferentes métodos y diseños que estudian el mismo fenómeno.
Complementariedad	Mediante comparación con otros métodos, buscar validación, clarificación de los resultados del método aplicado.
Iniciación	Determinar contradicciones y paradojas que coadyuven en el replanteamiento de la pregunta de investigación.
Desarrollo	Utilización de los resultados de un método para aportar en el desarrollo de otro.
Expansión	Dar mayor alcance a la investigación utilizando métodos variados en sus diferentes etapas.

Se prefiere el enfoque mixto porque permite la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo de manera complementa, subsanando así las limitaciones de uno y otro con la interacción entre los dos (Veas, 2020).

Diseño Metodológico

El diseño metodológico que guió esta investigación es del tipo *mixto explicativo secuencial*, reconocido por su capacidad para abordar fenómenos complejos desde la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Este diseño ha sido descrito por Creswell y Plano Clark (2018) como un procedimiento en el cual la recolección y análisis de datos cuantitativos se realiza en una primera fase, seguida por la recolección y análisis de datos cualitativos en una segunda fase, cuyo propósito es explicar o ampliar los resultados iniciales, obtenidos de forma numérica.

La elección de este diseño responde a la necesidad de comprender, explicar y contextualizar la relación entre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, las estrategias de afrontamiento y la práctica pedagógica, reconociendo que dicho fenómeno involucra tanto dimensiones objetivas como subjetivas.

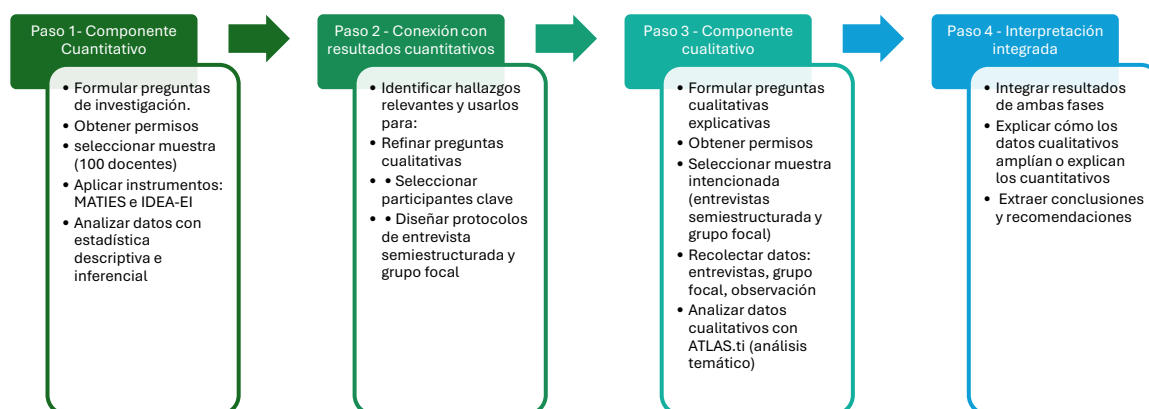
De manera concreta, la presente investigación se estructuró en tres fases principales. En la *fase cuantitativa* se aplicarán dos instrumentos: la Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (MATIES, por sus siglas en inglés: Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale [Mahat, 2008]), para medir las actitudes de los docentes hacia la inclusión; y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva (IDEA – EI), adaptación – para el contexto colombiano – del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Coping Strategies Inventory – CSI de Cano et al.[2007]), para identificar las estrategias empleadas por los docentes para lidiar con aquellas situaciones que, en contextos de educación inclusiva, les generan considerables niveles de estrés. Esta fase permitió establecer perfiles, patrones y relaciones iniciales mediante análisis estadísticos. Asimismo, al final, se identificaron resultados que requirieron explicación detallada o ampliada y, para ello, el investigador estructuró e implementó la fase cualitativa (Creswell y Plano Clark, 2018).

En la fase cualitativa se emplearon entrevistas semiestructuradas para explorar a fondo las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva. Asimismo, se realizó un grupo focal con el fin de profundizar en las estrategias de afrontamiento que utilizan los docentes para lidiar la complejidad de un aula diversa. Ambas técnicas permitieron recoger experiencias directas en el contexto escolar real. Esta fase buscó enriquecer la comprensión del fenómeno, contrastar y explicar los hallazgos previos —derivados de la fase cualitativa— con la perspectiva y voz de los propios maestros, quienes son los actores principales.

Finalmente, en la fase de integración, se compararon e interpretaron los hallazgos de ambas fases mediante procedimientos de triangulación analítica, buscando diálogos entre los datos cuantitativos y cualitativos que permitieron responder a las preguntas de investigación con mayor profundidad y alcance. Este diseño, como se aprecia en la Figura 3, aseguró un tránsito metodológico coherente con los objetivos planteados, posibilitando una comprensión holística del fenómeno de estudio y fortaleciendo la validez y la utilidad práctica de los resultados.

Figura 3

Diagrama de flujo de los pasos para la implementación del diseño secuencial explicativo



Nota: El diagrama representa los pasos y el orden en el que se desarrolló la implementación del diseño mixto secuencial explicativo. Adaptado de Creswell y Plano Clark (2011).

Tipo y Alcance del Estudio

El presente estudio se enmarcó dentro de un enfoque exploratorio-explicativo, acorde con el diseño metodológico mixto adoptado. Esta combinación permitió dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio y responder de forma articulada a los objetivos planteados.

En su fase cuantitativa, la investigación tuvo un alcance explicativo, dado que buscó analizar las relaciones entre las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva y sus estrategias de afrontamiento, haciendo uso de modelos estadísticos. Este nivel de análisis permitió comprender la presencia de determinadas actitudes o prácticas y la forma en que se interrelacionan (Hernández-Sampieri et al., 2014; Kerlinger & Lee, 2002).

En la fase cualitativa, el estudio adquirió un alcance exploratorio, ya que se buscó profundizar en las experiencias, significados, tensiones y discursos que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes en contextos inclusivos. Mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, se procuró acceder a la subjetividad de los participantes, comprender sus narrativas y reconstruir el sentido que otorgan a su quehacer docente frente a los retos de la educación inclusiva (Sandín, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2006). La combinación de ambos alcances permitió una comprensión más integral y contextualizada del fenómeno, fortaleciendo la validez, profundidad y aplicabilidad de los

resultados, de acuerdo con las ventajas propias del diseño mixto (Creswell & Plano Clark, 2011; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Fases de la Investigación

En consonancia con el enfoque mixto de tipo explicativo secuencial que orientó esta investigación, el proceso metodológico fue estructurado en cuatro fases que definió de forma progresiva y sistemática la trayectoria investigativa. Cada fase respondió a un propósito específico dentro del diseño global, permitiendo transitar desde la planeación metodológica y la recolección de datos cuantitativos hasta la comprensión profunda de los hallazgos mediante análisis cualitativos y su posterior integración.

Estas fases no solo constituyeron una hoja de ruta técnica, sino que reflejaron la lógica interna del diseño, donde la complementariedad entre métodos y la triangulación de enfoques aseguraron una mayor validez, profundidad y coherencia entre los objetivos propuestos, los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos. A continuación, se describen en detalle.

Fase I: Planeación Metodológica.

La primera fase del estudio consistió en la planeación metodológica del proceso investigativo, la cual sentó las bases epistemológicas, teóricas y técnicas para el desarrollo riguroso del estudio.

En esta etapa se formuló el problema de investigación, centrado en la relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva. Se partió del supuesto de que existen diferentes aspectos que condicionan dichas actitudes, los cuales son multifactoriales y, en muchos casos, generadores de elevados niveles de estrés para el profesorado. Esta situación exige la movilización de diversos recursos psicológicos que les permitan enfrentar de manera adaptativa los desafíos de la inclusión, en especial de estudiantes con discapacidad, recursos que se conceptualizan como estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986; Tobin et al., 1989).

En consecuencia, resultó necesario comprender, caracterizar y contextualizar las actitudes docentes hacia la inclusión, abordándolas desde sus tres dimensiones clásicas: cognitiva, afectiva y comportamental; así como identificar las estrategias de afrontamiento empleadas ante los retos que emergen en el ejercicio de una práctica pedagógica inclusiva. A partir de esta problematización, se definieron los objetivos generales y específicos, las

preguntas de investigación y la lógica metodológica, en consonancia con el enfoque mixto de tipo explicativo secuencial.

Posteriormente, se llevó a cabo la revisión sistemática de antecedentes teóricos, empíricos y normativos pertinentes para la construcción de los marcos conceptual y legal. Para ello se acudió al protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021) como guía metodológica para garantizar la transparencia, exhaustividad y trazabilidad en la identificación, selección y síntesis de la literatura relevante. Esta revisión permitió consolidar una fundamentación sólida desde los campos de la psicología social, la educación inclusiva y la metodología de la investigación.

Una vez definido el diseño metodológico, se procedió a la adaptación y validación de los instrumentos de recolección de datos. Para la medición de actitudes docentes hacia la inclusión se empleó la escala MATIES (Mahat, 2008) y para el análisis de las estrategias de afrontamiento, se adaptó el inventario IDEA - EI, basado en el modelo de Cano et al. (2007). Ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos y aplicación de prueba piloto.

Finalmente, se elaboró el cronograma de actividades, se gestionaron los permisos éticos correspondientes y se garantizó el consentimiento informado de los participantes. Esta fase concluyó con la aprobación del anteproyecto y la definición operativa de las fases del estudio.

Fase II: Recolección y análisis de datos cuantitativos

La segunda fase del estudio consistió en la recolección de datos cuantitativos mediante la aplicación de dos instrumentos estructurados: la escala MATIES, que evalúa las actitudes docentes hacia la educación inclusiva (Mahat, 2008); y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI de Cano et al., 2007), adaptado para el contexto colombiano bajo el nombre IDEA-EI (Inventario de Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva), el cual identifica las estrategias que emplean los docentes para afrontar las complejidades de los contextos inclusivos. Ambos instrumentos fueron previamente adaptados y validados para su aplicación en Colombia.

La aplicación se realizó a través de formularios digitales distribuidos mediante plataformas como el correo electrónico institucional y WhatsApp, garantizando el carácter voluntario, anónimo y ético de la participación. Esta estrategia permitió alcanzar una

muestra amplia y diversa de docentes en ejercicio pertenecientes a instituciones educativas oficiales de Bogotá, con experiencia en contextos de atención a estudiantes con discapacidad. Cada instrumento fue aplicado a una muestra independiente de 100 docentes, ya que los formularios se distribuyeron por separado y de forma anónima. Por ello, se decidió caracterizar las dos muestras por separado, considerando sus respectivas variables sociodemográficas y formativas.

Los datos recolectados fueron organizados y sistematizados en bases de datos independientes, una por cada instrumento. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico descriptivo e inferencial correspondiente a cada dimensión medida: confiabilidad interna mediante alfa de Cronbach, análisis factorial exploratorio (AFE), pruebas t de comparación de medias, análisis de varianza (ANOVA), correlaciones bivariadas y regresiones múltiples. Todo este proceso fue ejecutado mediante el programa SPSS (versión 27).

Esta fase permitió establecer tendencias generales, identificar asociaciones significativas entre variables y definir criterios clave para la selección de casos a profundizar en la fase cualitativa posterior.

Fase III: Recolección y análisis de datos cualitativos.

La tercera fase del estudio correspondió a la recolección y el análisis de datos cualitativos, enmarcados dentro del diseño mixto de tipo explicativo secuencial. Esta fase se orientó a profundizar la comprensión de los hallazgos cuantitativos a través de las voces, experiencias y significados otorgados por los docentes a su práctica pedagógica en contextos de inclusión. Se emplearon dos técnicas de recolección de información: la entrevista semiestructurada individual y el grupo focal. Estas técnicas permitieron captar diferentes niveles de profundidad del fenómeno estudiado y propiciaron el contraste entre lo expresado, lo observado y lo debatido colectivamente entre pares docentes.

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional orientado teóricamente, con base en los resultados obtenidos en la fase cuantitativa. El objetivo fue incluir casos con perfiles contrastantes en términos de actitudes y estrategias de afrontamiento, de modo que ofrecieran una visión diversa y crítica del fenómeno. El tamaño de esta submuestra osciló entre 8 y 15 participantes, determinado bajo el principio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967).

Las entrevistas se desarrollaron de forma individual y presencial, siguiendo un guion flexible basado en las dimensiones de las actitudes del instrumento MATIES. Finalmente, el grupo focal, a través de un protocolo basado en las estrategias de afrontamiento (Tobin et al., 1989), permitió generar un diálogo colectivo sobre percepciones y tensiones que se generan en el contexto de la atención a estudiantes con discapacidad en el aula.

Todas las interacciones fueron grabadas y transcritas para su análisis sistemático. La información fue codificada y analizada con el apoyo del software ATLAS.ti 25, siguiendo un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, a partir de categorías actitudinales y de afrontamiento preestablecidas y emergentes. El análisis permitió identificar patrones discursivos, tensiones y contradicciones en las narrativas docentes, así como resignificaciones asociadas a su experiencia inclusiva. Se garantizó el consentimiento informado y la confidencialidad de los participantes durante todo el proceso. La fase cualitativa proporcionó material significativo y profundo que enriqueció el análisis interpretativo posterior en articulación con los hallazgos cuantitativos.

Fase IV: Integración y discusión de resultados.

La cuarta fase del estudio consistió en la integración y discusión de los resultados provenientes de las fases cuantitativa y cualitativa, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda, crítica y contextualizada del fenómeno investigado.

Este proceso de integración respondió a la lógica del diseño explicativo secuencial, en el cual los hallazgos cuantitativos iniciales orientaron la indagación cualitativa posterior. A partir de este encadenamiento metodológico, se aplicó una triangulación interpretativa que permitió contrastar, complementar y ampliar los resultados obtenidos en ambas fases.

Para ello, se construyeron matrices comparativas que relacionaron las dimensiones actitudinales medidas por la escala MATIES y las estrategias de afrontamiento reportadas en el IDEA – EI con las categorías emergentes del análisis cualitativo. Esta integración evidenció correspondencias, divergencias y nuevas comprensiones entre los datos cuantitativos y los discursos docentes.

En términos de análisis, se identificaron patrones actitudinales y estrategias de afrontamiento que se reflejaban en las prácticas pedagógicas relatadas. Se desarrolló un

proceso interpretativo en el que se conectaron las estadísticas con los relatos, los porcentajes con los sentidos subjetivos y las regularidades con las tensiones expresadas.

La fase concluyó con una discusión teórica y metodológica que articuló los hallazgos con la literatura especializada, permitiendo identificar aportes, vacíos, limitaciones del estudio y proyecciones para futuras investigaciones. Esta fase final consolidó la coherencia interna del estudio y fortaleció la validez interpretativa de los resultados obtenidos.

La articulación coherente y secuencial de estas cuatro fases permitió abordar el fenómeno investigado desde una perspectiva integral, combinando la precisión del análisis estadístico con la riqueza interpretativa del enfoque cualitativo. Esta estrategia metodológica no solo garantizó la triangulación de los datos, sino que también favoreció una comprensión profunda y situada de las actitudes docentes y las estrategias de afrontamiento en contextos de educación inclusiva. En suma, la estructura por fases dio solidez al proceso investigativo, posibilitando el tránsito desde la formulación del problema hasta la discusión teórica y la generación de propuestas pertinentes para el campo educativo. En la tabla 5 se presenta un esquema que sintetiza las fases fundamentales que conformaron esta investigación:

Tabla 5*Fases de la investigación*

Fase	Descripción
Fase I. Planeación metodológica	Formulación del problema, objetivos y preguntas; consolidación del marco teórico; definición del enfoque, diseño y fases del estudio; adaptación y validación de los instrumentos MATIES e IDEA – EI.
Fase II. Recolección y análisis de datos cuantitativos	Aplicación de los instrumentos MATIES e IDEA - EI a docentes de básica primaria mediante formularios digitales distribuidos por WhatsApp y correo electrónico; procesamiento estadístico con SPSS, pruebas de confiabilidad, descriptivos e inferenciales.
Fase III. Recolección y análisis cualitativo	Selección intencional teóricamente orientada de participantes según perfiles identificados; aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupo focal; transcripción, codificación abierta y análisis temático con ATLAS.ti bajo categorías actitudinales.
Fase IV. Integración y discusión de resultados	Triangulación entre hallazgos cuantitativos y cualitativos; interpretación de patrones y tensiones en las actitudes docentes y sus estrategias de afrontamiento; redacción final con discusión teórica y metodológica, conclusiones, aportes y recomendaciones.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis para este estudio se circunscribió a docentes que se encuentran actualmente en ejercicio profesional en la educación básica, concretamente el nivel de básica primaria. Estos docentes, si bien no cuentan con formación especializada en educación inclusiva, dinamizan los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá.

Debido a que se optó por un diseño metodológico de tipo mixto con enfoque explicativo secuencial, la unidad de análisis se abordó en dos momentos complementarios. En la fase cuantitativa, se aplicaron dos instrumentos estructurados: la escala MATIES (Mahat, 2008), que permite medir las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva desde una perspectiva tridimensional (cognitiva, afectiva y comportamental); y el instrumento IDEA - EI, adaptación colombiana del Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Cano et al. (2007), que evalúa las estrategias utilizadas por los docentes para enfrentar las situaciones que emergen en contextos de inclusión escolar y que les genera considerables niveles de estrés.

Cada instrumento se aplicó a una muestra de 100 docentes, para un total de 200 participantes, permitiendo obtener datos cuantificables mediante escalas tipo Likert, adecuados para análisis estadísticos descriptivos e inferenciales a través del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Esta etapa tuvo como objetivo identificar patrones, establecer perfiles actitudinales y explorar relaciones entre las actitudes docentes y sus estrategias de afrontamiento frente a la diversidad en el aula, en especial con estudiantes con discapacidad.

Posteriormente, en la fase cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se desarrolló un grupo focal con un subgrupo de docentes participantes. Esta fase buscó ampliar y profundizar la comprensión de los resultados cuantitativos (Creswell & Plano Clark, 2011), permitiendo explorar experiencias, percepciones subjetivas, significados atribuidos y tensiones percibidas en el ejercicio de la práctica pedagógica inclusiva. El análisis cualitativo se realizó mediante codificación temática apoyada en el software ATLAS.ti 25.

Este abordaje secuencial permitió establecer conexiones significativas entre los resultados obtenidos en ambas fases, posibilitando una explicación integral del fenómeno

estudiado. Asimismo, se aseguró que la unidad de análisis fuera comprendida no solo en su dimensión objetiva, sino también en su dimensión subjetiva situada, considerando el contexto educativo real y las condiciones particulares de los docentes participantes.

Contexto y Población

El estudio se desarrolló en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá, en el marco del sistema educativo distrital colombiano. Se abordó el escenario de la educación básica, en el nivel de primaria, donde se implementa la educación inclusiva en el aula regular. Este contexto permite examinar cómo se configuran las prácticas docentes ante estudiantes con discapacidad en escenarios escolares comunes.

La población objeto de estudio estuvo conformada por docentes en ejercicio pertenecientes a estas instituciones oficiales, quienes actualmente participan de manera activa en procesos de educación inclusiva y que no cuentan con formación especializada en este campo. Estos docentes enfrentan desafíos cotidianos en la planificación e implementación de la práctica pedagógica inclusiva, lo que los convierte en actores clave para el análisis de las actitudes y estrategias de afrontamiento en contextos reales de aula.

En la fase cuantitativa del estudio, la muestra de 200 docentes con la que se trabajaron los instrumentos, fueron seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia. Los participantes pertenecen a aproximadamente 23 instituciones educativas oficiales de Bogotá, distribuidas en al menos 12 de las 20 localidades de la ciudad, lo que aportó diversidad geográfica y contextual a la investigación. Se aplicaron dos instrumentos de medición: la escala MATIES, que evalúa las actitudes hacia la educación inclusiva, y el inventario IDEA - EI, que identifica las estrategias de afrontamiento utilizadas frente a situaciones estresantes en el ejercicio docente. En la fase cualitativa, se seleccionó un subgrupo de docentes participantes utilizando un muestreo intencional, orientado teóricamente con base en los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, para profundizar en sus discursos y experiencias a través de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal.

Caracterización de los Participantes

En concordancia con el diseño explicativo secuencial, se trabajó con dos grupos diferentes de participantes, uno por cada instrumento aplicado en la fase cuantitativa. Para la identificación independiente de los dos grupos, se presentan las Tablas 6 y 7, que detallan la caracterización sociodemográfica, formativa y de experiencia docente de los

participantes en la fase cuantitativa del estudio, correspondientes a la aplicación del instrumento MATIES y del IDEA-EI. Los valores fueron calculados a partir de la base de datos definitiva y consolidada para cada instrumento y están expresados en porcentajes sobre el total de cada muestra.

Tabla 6

Caracterización de los participantes que respondieron la escala MATIES.

Variable	Muestra - MATIES	
Edad	Entre 20 y 35 años	11%
	Entre 36 y 50 años	41%
	Más de 51 años	48%
Genero	Mujer	84%
	Hombre	16%
Nivel máximo de formación	Licenciatura	13%
	Especialización	35%
	Maestría	48%
	Doctorado	3%
	Otro	1%
Años de experiencia docente	Entre 1 y 15 años	22%
	Entre 16 y 30 años	55%
	Más de 31 años	23%

El grupo de los participantes que respondieron la escala MATIES se compone mayoritariamente por docentes mujeres (84%) con una edad superior a los 51 años (48%), seguidas por el grupo de entre 36 y 50 años (41%). En cuanto al nivel de formación académica, destaca una alta proporción con estudios de posgrado; el 48% tiene maestría y el 35% especialización, mientras que solo el 13% cuenta con licenciatura y un 3% con doctorado. En cuanto a la experiencia docente, el grupo más representado es el de entre 16 y 30 años (55%), seguido por el de más de 31 años (23%), lo que evidencia un perfil con trayectorias profesionales consolidadas.

Tabla 7*Caracterización de los participantes que respondieron la escala IDEA – EI*

Variable	Muestra - MATIES	
Edad en años	Entre 20 y 35	11%
	Entre 36 y 50	51%
	Más de 51	38%
Genero	Mujer	92%
	Hombres	8%
Nivel máximo de formación	Licenciatura	10%
	Especialización	30%
	Maestría	58%
	Doctorado	2%
Años de experiencia docente	Entre 1 y 15	27%
	Entre 16 y 30	51%
	Más de 31	2%

En el grupo de participantes correspondientes al IDEA – EI se observa un claro predominio femenino (92%). El grupo etario más representado es el de docentes entre 36 y 50 años (51%), seguido por el grupo de más de 51 años (38%). En cuanto a la formación académica, el nivel de maestría es predominante (58%), seguido por el de especialización (30%); solo un 10% cuenta con licenciatura. Finalmente, la mayoría cuenta con una experiencia docente de entre 16 y 30 años (51%), lo que también refleja un perfil profesional con amplia trayectoria.

En síntesis, los dos grupos de participantes analizados reflejan un perfil docente caracterizado por una alta proporción de mujeres, niveles significativos de formación de posgrado —en especial maestría— y trayectorias profesionales consolidadas. Estas características sociodemográficas de formación y experiencia profesional ofrecen una base sólida para el análisis de las actitudes y estrategias de afrontamiento de la inclusión escolar desde la perspectiva docente.

Muestra y Estrategia de Muestreo

La estrategia de muestreo adoptada en este estudio respondió al diseño metodológico mixto con enfoque explicativo secuencial, que cuenta con una etapa cuantitativa inicial, orientada a la medición de variables, y con una etapa cualitativa posterior, centrada en la profundización interpretativa de los hallazgos.

Etapa Cuantitativa

En la etapa cuantitativa se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que no fue posible acceder a un marco muestral completo de docentes en ejercicio en Bogotá. Se accedió a la población a partir de su disposición voluntaria para participar, mediante invitaciones directas a través de redes, de plataformas digitales de comunicación. Esta técnica permitió seleccionar una muestra operativamente viable, conformada por 200 docentes en ejercicio de instituciones educativas oficiales del distrito, del nivel de básica primaria.

Etapa Cualitativa

Para la etapa cualitativa se utilizó un muestreo intencional, orientado teóricamente, a partir de los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa. El objetivo fue seleccionar un subgrupo de docentes que reflejara la diversidad de perfiles actitudinales y de estrategias de afrontamiento, con el fin de enriquecer el análisis a través de sus relatos y experiencias. La muestra cualitativa se conformó con docentes que accedieron a participar en entrevistas semiestructuradas y en un grupo focal, garantizando una variabilidad discursiva que permitiera explorar de forma más profunda los significados, tensiones, percepciones y desafíos que enfrentan en el ejercicio de la práctica pedagógica inclusiva.

Saturación y Triangulación Cualitativa

En la etapa cualitativa se conformó un subgrupo de entre 8 y 15 docentes, seleccionados con base en los resultados de la etapa cuantitativa, siguiendo un muestreo intencional, orientado teóricamente, y se inició la recolección de información mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes. La recolección continuó hasta que los discursos comenzaron a presentar recurrencias temáticas y se alcanzó un nivel de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967).

Para verificar, ampliar y contrastar las categorías emergentes, se llevó a cabo un grupo focal que permitió observar interacciones discursivas espontáneas, reforzar el proceso de triangulación y validar los hallazgos obtenidos en las entrevistas individuales (Flick, 2004). Esta estrategia cualitativa garantizó una exploración en profundidad de las actitudes docentes hacia la inclusión y de sus estrategias de afrontamiento en contextos educativos reales.

Técnicas e Instrumentos de recolección de información.

En concordancia con el diseño metodológico mixto de tipo explicativo secuencial, como se ha mencionado con anterioridad, la recolección de datos se estructuró en dos etapas diferenciadas: una cuantitativa inicial, centrada en la medición de actitudes y estrategias de afrontamiento; y una cualitativa posterior, orientada a la profundización interpretativa de los hallazgos obtenidos. Para ello, se emplearon distintos instrumentos validados y técnicas de producción de información que garantizaron la coherencia entre el objetivo del estudio, las preguntas de investigación y los métodos seleccionados.

Selección, adaptación y validación de los instrumentos cuantitativos

Para la etapa cuantitativa se seleccionaron dos instrumentos ampliamente reconocidos en el campo educativo: la Escala MATIES y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI). La elección se sustentó en su solidez teórica, su aplicabilidad a contextos escolares y su capacidad para medir las variables clave del estudio: actitudes docentes frente a la inclusión y estrategias de afrontamiento empleadas en contextos educativos inclusivos.

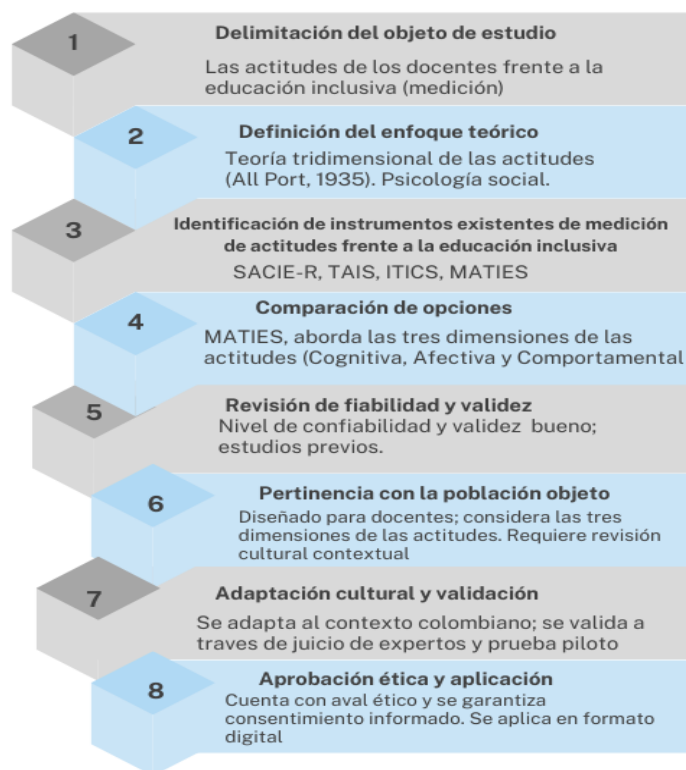
Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de adaptación contextual al medio colombiano, específicamente al de la educación pública en Bogotá, que incluyó ajustes lingüísticos, revisión semántica y adecuación cultural, garantizando su comprensión por parte del profesorado de básica primaria. La validación de contenido fue realizada mediante un juicio de expertos en psicología social, educación inclusiva y medición de actitudes. Se revisaron ítems, instrucciones, escalas de respuesta y pertinencia conceptual. Además, se realizó una prueba piloto exploratoria para ajustar los formularios finales.

Descripción, adaptación y aplicación de la escala MATIES.

La selección de la Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale – MATIES) elaborado por Mahat (2008), fue producto de un proceso lógico que se esquematiza a continuación en la Figura 4:

Figura 4

Secuencia lógica para la elección y adaptación del instrumento MATIES



La elección del instrumento MATIES para la medición de actitudes docentes frente a la educación inclusiva respondió a una secuencia lógica fundamentada en el objeto de estudio, el enfoque teórico y la pertinencia contextual. Dado que el objetivo del estudio implicaba la medición de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, se consideró fundamental que el instrumento seleccionado abordara las tres dimensiones clásicas de las actitudes —cognitiva, afectiva y conductual— (All Port, 1935; Melita, 2012), tal como se explicó en el marco teórico. En este sentido, la escala MATIES resultó adecuada, al volver operacional, de manera diferenciada, cada una de estas dimensiones.

Posteriormente, se realizó una revisión exhaustiva de instrumentos disponibles para la medición de actitudes docentes frente a la inclusión, entre los cuales se consideraron el SACIE-R (Forlin, et al., 2011), el TAIS (Saloviita, 2015) y el MATIES (Mahat, 2008). Este último fue seleccionado por abordar de manera integral las tres dimensiones actitudinales, en coherencia con el enfoque teórico adoptado. Su fiabilidad y validez han sido

comprobadas en estudios previos, con adecuados niveles de consistencia interna (Vega y Rivera, 2023).

Esta escala se organiza en tres subescalas correspondientes a las dimensiones clásicas de la actitud; la cognitiva, la afectiva y la conductual. Cada subescala contiene seis ítems, lo que conforma un total de 18 ítems. Las respuestas se consignan mediante una escala tipo Likert de seis puntos, que va desde “muy en desacuerdo” (1 punto) hasta “muy de acuerdo” (6 puntos). El instrumento MATIES reporta niveles adecuados de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach de 0,77 para la dimensión cognitiva, 0,78 para la afectiva y 0,91 para la comportamental (Mahat, 2008; Vega y Rivera, 2023).

La selección del MATIES respondió a su pertinencia teórica y empírica para evaluar actitudes docentes en contextos escolares inclusivos. Aunque fue diseñado en un contexto cultural distinto —Australia—, su estructura conceptual permitió una adaptación rigurosa al contexto colombiano. El proceso de adaptación incluyó una traducción directa del inglés al español, seguida de una retro traducción al idioma original, con el fin de verificar la equivalencia semántica y cultural de los ítems (Anexo 1). Posteriormente, se ajustaron los ítems al contexto local y se sometió, para revisión, a juicio de expertos (Anexo 2), a cargo de docentes-investigadores con formación doctoral en educación inclusiva, adscritos a instituciones educativas oficiales de Bogotá, quienes dieron su aval. Finalmente, se realizó una prueba piloto para verificar la comprensión, la claridad y la adecuación contextual del instrumento.

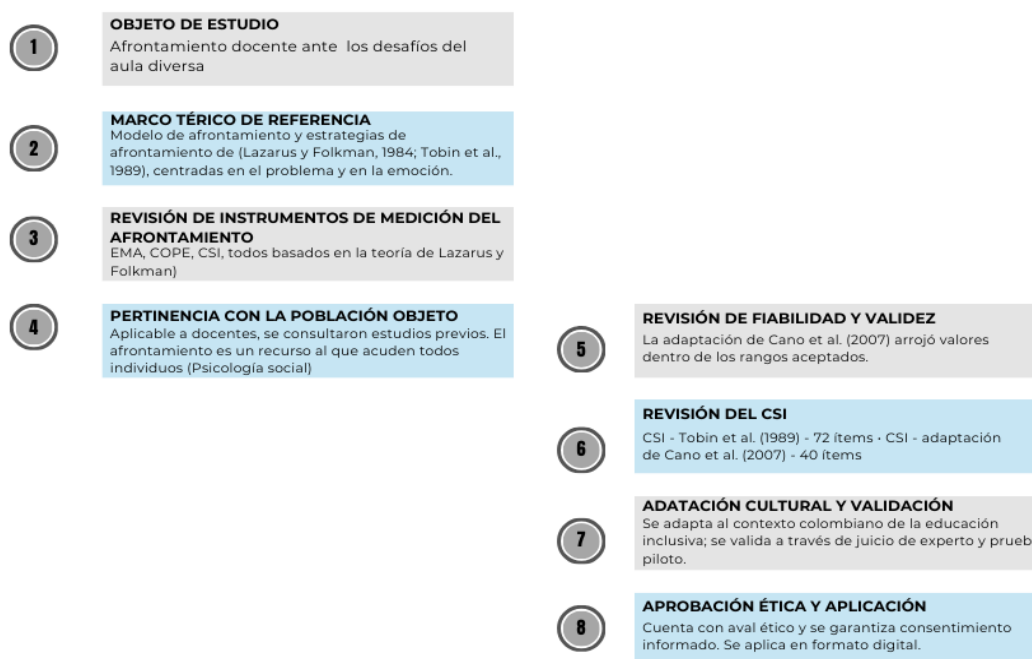
En coherencia con los principios éticos de la investigación educativa, se obtuvo el aval de los asesores académicos y se garantizó el consentimiento informado de los participantes (Anexo 3). La aplicación del instrumento se realizó en formato digital, resguardando la confidencialidad y la voluntad de participación.

Descripción, adaptación y aplicación del inventario de estrategias de afrontamiento en educación inclusiva – IDEA - EI

Para la selección del Inventario de Estrategias de Afrontamiento – CSI – de Cano et al. (2007), y su posterior adaptación al contexto de la educación inclusiva en Colombia, se trazó un ruta que se esquematiza y describe a continuación, en la Figura 5:

Figura 5

Secuencia lógica para la selección y adaptación del instrumento IDEA - EI



Respondiendo la necesidad de contar con una herramienta válida y confiable para explorar las formas en que los docentes afrontan los desafíos derivados de la atención a la diversidad en el aula, especialmente en contextos de educación inclusiva, se optó por el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) en la versión de Cano et al. (2007). Esta decisión se sustentó en un proceso riguroso y secuencial que integró criterios teóricos, metodológicos y contextuales, (véase figura 4).

En primer lugar, se definió como objeto de estudio el afrontamiento docente ante los desafíos del aula diversa; posteriormente, se estableció el marco teórico de referencia, basado en el modelo transaccional de afrontamiento propuesto por Lazarus y Folkman (1984), y desarrollado en instrumentos como el CSI (Coping Strategies Inventory) de Tobin et al. (1989), que distingue entre estrategias centradas en el problema y estrategias centradas en la emoción, aspectos ampliamente descritos en el marco teórico.

Luego se realizó una revisión de instrumentos disponibles para medir el afrontamiento, entre los cuales se identificaron el COPE, el EMA y el CSI, todos ellos basados en los planteamientos de Lazarus y Folkman (1984). El CSI fue seleccionado por

su adecuación al enfoque psicológico-social del estudio y por haber sido adaptado al contexto hispano, por Cano et al. (2007), con adecuadas propiedades psicométricas (Barquín, 2016). Es de aclarar que la versión española (2007) es el resultado de profundos análisis realizados a las primeras escalas de medición de Lazarus y Folkman (1980/1984/1989) y al CSI de Tobin et al., (1984) (Tabla 8), que incluyeron una depuración de ítems y luego su aplicación en estudios realizados a diferentes grupos poblacionales (Barquín, 2016; Nava et al., 2010).

Tabla 8

Tabla comparativa de las escalas de medición del afrontamiento

Folkman y Lazarus (1980/84/ 89)	Tobin et al. (1984 – 1989)	Cano et al (2007)
Ways of Coping Checklist (WCCL) Ways of Coping Instrument (WCI) EMA	Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)	Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) Adaptación española
72, 67, 66 ítems	109 – 72 ítems	40 ítems
Escala Likert de cinco puntos	Escala Likert de cinco puntos + ítem adicional	Escala Likert de cinco puntos + ítem adicional
	8 escalas primarias 4 estrategias secundarias 2 estrategias terciarias	8 estrategias primarias

El Coping Strategies Inventory (CSI) en su versión original, desarrollado por Tobin et al. (1984) e ilustrado en la Tabla 9, está compuesto por dos partes. La primera, de carácter cualitativo, en la que se solicita a los participantes describir una situación reciente que les haya generado niveles significativos de estrés; y la segunda, que corresponde a una escala tipo Likert, de cinco opciones de respuesta que van de 0 (nunca) a 4 (siempre). Esta escala está conformada por ocho subescalas primarias, cada una integrada por nueve ítems, que a su vez se agrupan en cuatro subescalas secundarias. Estas dimensiones secundarias se organizan posteriormente en dos subescalas terciarias. Finalmente, se incluye un ítem adicional que recoge la percepción del participante sobre si logró o no afrontar adecuadamente la situación descrita.

Tabla 9*Estructura del CSI de Tobin et al. (1984)*

Escala primaria		Escala secundaria	Escala terciaria
1. Resolución de problemas		1- Manejo adecuado centrado en el problema	1- Manejo Adecuado
2. Reestructuración cognitiva			
3. Apoyo social	5 ítems	1. Manejo adecuado centrado en la emoción	
4. Expresión emocional	por cada	2. Manejo inadecuado centrado en el problema	2- Manejo Inadecuado
5. Evitación de problemas	escala	3. Manejo inadecuado centrado en la emoción	
6. Pensamiento desiderativo	primaria		
7. Retirada social			
8. Autocrítica			

En la versión adaptada por Cano et al. (2007), se conservaron las ocho subescalas primarias del CSI, pero se redujo el número total de ítems, pasando de 72 a 40. Estos ítems fueron distribuidos equitativamente, con cinco por cada subescala primaria. Se mantuvieron las opciones de respuesta tipo Likert, así como el ítem adicional que recoge la percepción del afrontamiento.

La validación factorial realizada por Cano et al. (2007) confirmó la solidez de las escalas primarias en esta versión, respaldando su pertinencia para explorar dimensiones específicas del afrontamiento en contextos educativos. Sin embargo, las subescalas de segundo y tercer orden no lograron reproducir la estructura factorial del estudio original de Tobin et al. (1984), motivo por el cual se decidió conservar únicamente las escalas primarias validadas empíricamente (Cano et al., 2007; Nava et al., 2010).

Tabla 10*Estructura del CSI en la adaptación de Cano et al. (2007)*

Escala primaria	Escala secundaria
1. Resolución de problemas	1. Manejo adecuado centrado en el problema
2. Reestructuración cognitiva	2. Manejo adecuado centrado en la emoción
3. Apoyo social	3. Manejo inadecuado centrado en el problema
4. Expresión emocional	4. Manejo inadecuado centrado en la emoción
5. Evitación de problemas	
6. Pensamiento desiderativo	
7. Retirada social	
8. Autocrítica	

Del Coping Strategies Inventory (CSI) al Inventario De Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva (IDEA – EI)

La revisión del CSI permitió constatar que sus dimensiones y estructura eran coherentes con los objetivos del presente estudio, al tiempo que su contenido podía ser adaptado al contexto colombiano de la educación inclusiva. Esta pertinencia se sustenta en los desafíos cotidianos a los que se enfrentan los docentes, los cuales constituyen desencadenantes de estrés significativo y demandan el uso de recursos personales como los mecanismos de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984). Desde esta perspectiva, se evaluó la idoneidad del instrumento para docentes en ejercicio, entendiendo el afrontamiento como un recurso psicológico activado frente a situaciones estresantes propias del entorno escolar inclusivo (Brittle, 2020).

Se llevó a cabo una adaptación cultural y contextual del instrumento. En primer lugar, se realizó una revisión lingüística y semántica orientada a garantizar la claridad y pertinencia del contenido en el español colombiano. Este proceso implicó el ajuste de términos, expresiones emocionales y referencias pedagógicas para que resultaran comprensibles y relevantes para docentes en ejercicio, evitando ambigüedades y tecnicismos innecesarios (Figura 11 - Anexo 4). Este proceso permitió fortalecer la validez de contenido y asegurar la contextualización del instrumento en relación con el sistema educativo nacional. Cabe resaltar que, hasta la fecha, en Colombia no se han encontrado instrumentos previos orientados a medir estrategias de afrontamiento en contextos de educación inclusiva, por lo que esta adaptación representa un aporte emergente al campo académico y un recurso valioso para futuras investigaciones en el área.

Tabla 11

Estructura del IDEA – EI, a partir de la adaptación de Cano et al. (2007)

Escalas primarias		Escalas secundarias
1. Afrontamiento de situaciones	AFS	1. Manejo adecuado Centrado en el problema
2. Reestructuración cognitiva	REC	2. Manejo adecuado centrado en la emoción
3. Apoyo social	EEM	3. Manejo inadecuado centrado en el problema
4. Expresión emocional	APS	4. Manejo inadecuado centrado en la emoción
5. Evitación de la situación	EVS	
6. Pensamiento desiderativo	PDS	
7. Retirada social	RES	
8. Autocrítica	AUT	

Posterior a la adaptación, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos (Anexo 5). Para ello, se contó con la participación de dos profesionales con amplia experiencia en el campo de la educación inclusiva: un directivo docente con formación posdoctoral, adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá, y una docente de básica primaria con formación doctoral en educación inclusiva. Ambos evaluadores realizaron observaciones que fueron integradas en la versión final.

Una vez realizado este ajuste, se procedió a la aplicación de una prueba piloto con una muestra de 30 docentes, con el objetivo de verificar la comprensión de los ítems y la aplicabilidad del instrumento en el contexto propuesto.

Finalmente, se garantizó el cumplimiento de los principios éticos mediante la aprobación del protocolo por parte de los asesores de investigación, así como la aplicación digital del instrumento, asegurando la participación voluntaria mediante el consentimiento informado (Anexo 6). Este proceso de selección, adaptación y validación del instrumento IDEA - EI no solo asegura su rigor técnico y metodológico, sino que también fortalece su capacidad para captar con sensibilidad y precisión las estrategias de afrontamiento desplegadas por los docentes frente a los retos que implica la educación inclusiva.

Contextualización situacional del IDEA – EI

En su versión original, el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI), diseñado por Tobin et al. (1989) y adaptado por Cano et al. (2007), parte del principio de que el afrontamiento es un proceso situado, por lo que solicita al participante que describa una situación estresante personal antes de responder la escala Likert. Sin embargo, esta modalidad presenta limitaciones cuando se aplica a contextos profesionales colectivos, como el docente, ya que la diversidad de situaciones auto informadas dificulta la comparación e interpretación de los resultados.

En este estudio se optó por presentar una situación estandarizada, construida a partir del propio contexto de los participantes (Anexo 7). Para ello, se realizaron dos ejercicios exploratorios secuenciales: primero, una consulta preliminar a 20 docentes, quienes identificaron las situaciones que más los afectaban en su práctica pedagógica inclusiva; luego, a partir de las tres situaciones más frecuentes, se aplicó una segunda consulta para que los participantes determinaran cuál resultaba más estresante. La situación con mayor

consenso fue entonces formulada como el caso prioritario para la aplicación del instrumento IDEA - EI.

Este procedimiento permitió mantener la lógica situacional del afrontamiento sin sacrificar la comparabilidad entre casos, asegurando además la pertinencia ecológica y profesional del instrumento para el análisis de las estrategias de afrontamiento en contextos de educación inclusiva. Finalmente, una vez completadas las etapas de adaptación y validación contextual de los instrumentos, se procedió a su aplicación en las muestras definidas para cada fase. Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis estadísticos rigurosos que permitieron verificar su fiabilidad interna, estructura factorial y utilidad interpretativa en el contexto del estudio. El detalle de estos procedimientos se presenta en el apartado correspondiente al análisis de datos.

Ambos instrumentos se aplicaron de manera virtual, mediante formularios digitales distribuidos por WhatsApp y correo electrónico institucional. Se garantizó el consentimiento informado, el anonimato de las respuestas y la voluntariedad de participación. La aplicación se desarrolló durante la segunda mitad del año 2024 e inicios del 2025, alcanzando una muestra total de 100 docentes para el MATIES y 100 para el IDEA - EI.

Selección, adaptación y validación de los instrumentos cualitativos

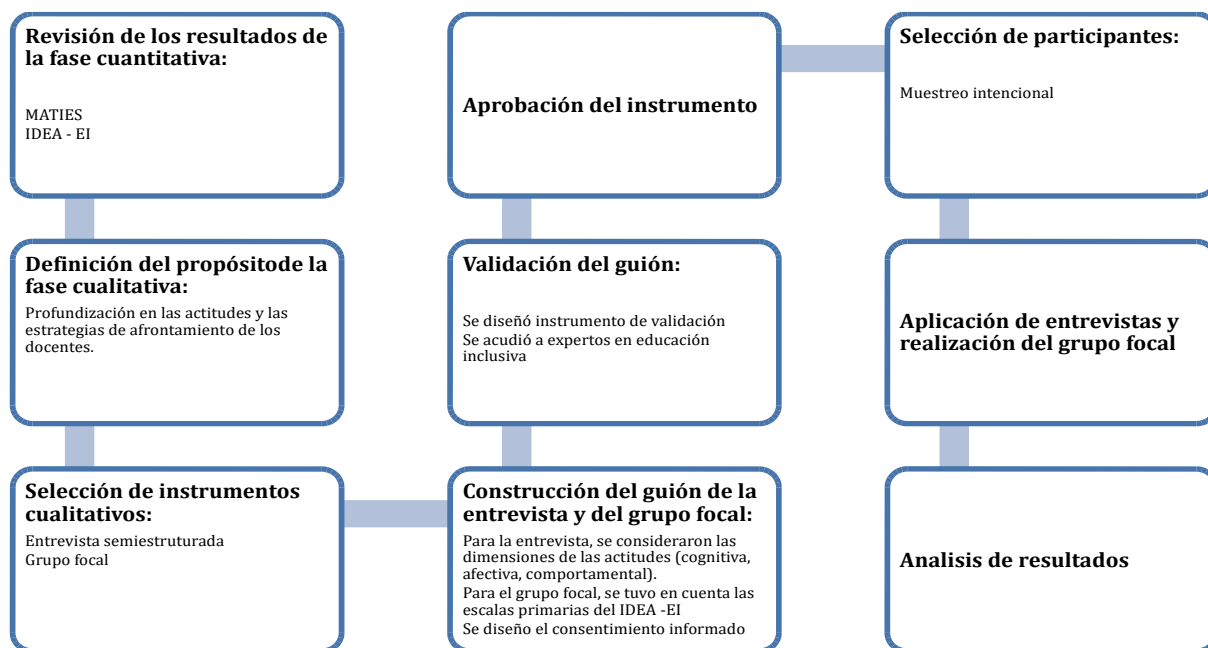
De acuerdo con el enfoque mixto de tipo explicativo secuencial adoptado en este estudio, la fase cualitativa se diseñó con el propósito de profundizar la comprensión de los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa, especialmente en lo relativo a las actitudes docentes hacia la educación inclusiva según el instrumento MATIES (Mahat, 2008) y las estrategias de afrontamiento desplegadas ante los desafíos del aula diversa según el instrumento IDEA – EI.

La selección y diseño de los instrumentos cualitativos siguió una ruta metodológica rigurosa, iniciando con la revisión de los hallazgos cuantitativos para identificar patrones, contrastes y aspectos susceptibles de ser ampliados mediante la indagación cualitativa. Se definió como propósito captar, desde las voces y experiencias de los docentes, los significados subyacentes a sus actitudes y estrategias frente a la educación inclusiva y se optó por dos técnicas de recolección de información cualitativa: la entrevista

semiestructurada individual y el grupo focal. Cada técnica respondió a un objetivo específico dentro del proceso de triangulación (Figura 6).

Figura 6

Secuencia para la selección y diseño de instrumentos cualitativos



Entrevista Semiestructurada

Las entrevistas fueron diseñadas para explorar en profundidad las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de la actitud docente, de acuerdo con el marco teórico que sustenta el instrumento MATIES (Mahat, 2008). Para ello, se construyó un guion de entrevista semiestructurada que permitió flexibilidad en las respuestas, a la vez que garantizó la coherencia temática con los resultados cuantitativos. Este guion fue sometido al juicio de expertos en educación inclusiva, quienes evaluaron su pertinencia y claridad (Anexo 8).

Una vez aprobado el instrumento, se realizó un proceso de muestreo intencional teóricamente orientado, seleccionando participantes con perfiles diversos en cuanto a sus actitudes, a partir de los datos obtenidos en la fase cuantitativa. Aunque se realizaron diez entrevistas, el proceso analítico evidenció saturación teórica a partir de la quinta, al observarse reiteraciones en los discursos y escasa aparición de nuevos significados

relevantes (Glaser y Strauss, 1967). Por esta razón, se conservaron solo las cinco entrevistas que aportaban mayor riqueza discursiva y diversidad teórica.

Grupo Focal

El grupo focal se implementó como una técnica complementaria con el objetivo de ampliar y contrastar los hallazgos obtenidos en el IDEA – EI, propiciando un diálogo colectivo sobre las estrategias de afrontamiento que los docentes emplean ante situaciones desafiantes en el contexto de la educación inclusiva, en especial la atención de estudiantes con discapacidad. Para ello, se diseñó un guion específico, construido a partir de las escalas primarias del IDEA – EI e igualmente validado por expertos (Anexo 9). Este guion favoreció el análisis de tensiones, contradicciones y patrones comunes en la vivencia del afrontamiento docente en el aula diversa (Brittle, 2020).

El grupo focal estuvo conformado por siete docentes seleccionados por muestreo intencional, buscando diversidad de experiencias y niveles de afrontamiento. La dinámica grupal permitió profundizar en los sentidos atribuidos por los participantes a sus prácticas y reacciones emocionales frente a contextos de inclusión, generando información de alto valor interpretativo.

Tanto las entrevistas como el grupo focal fueron grabados, transcritos y codificados para su análisis cualitativo posterior en el software ATLAS.ti. Se garantizó en todo momento el consentimiento informado y el respeto por los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y protección de la identidad de los participantes.

Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron con base en las dimensiones del MATIES y se aplicaron a docentes seleccionados intencionalmente. El grupo focal fue conformado por siete docentes, y su guion temático se basó en las escalas primarias del instrumento IDEA – EI. Todas las técnicas fueron acompañadas de consentimiento informado y se llevaron a cabo bajo criterios éticos y metodológicos rigurosos.

Procedimiento para la Recolección de la Información.

El proceso de recolección de la información se llevó a cabo en dos momentos, conforme al diseño metodológico mixto con enfoque explicativo secuencial. Cada momento implicó la implementación de estrategias específicas para garantizar la validez de los datos y la ética en la participación de los sujetos involucrados.

Recolección de Información Cuantitativa

En este primer momento, se aplicaron dos instrumentos: la escala MATIES (Mahat, 2008), orientada a medir las actitudes docentes frente a la educación inclusiva, en sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual; y el inventario IDEA - EI (adaptado del CSI [Cano et al., 2007]), diseñado para identificar las estrategias de afrontamiento desplegadas por los docentes ante situaciones estresantes relacionadas con la atención a la diversidad en el aula (Brittle, 2020). Los instrumentos fueron creados y gestionados con la herramienta de formularios de Google – Google Forms –, que permite un acceso fácil para los participantes.

La aplicación de ambos instrumentos se realizó de forma digital, a través de formularios estructurados y distribuidos mediante canales institucionales, correo electrónico y mensajería instantánea (WhatsApp), facilitando el acceso voluntario de los docentes participantes. Para su difusión, se contó con el apoyo de equipos directivos de diferentes instituciones educativas públicas, ubicadas en distintas localidades. Antes de diligenciar los formularios, se incluyó el consentimiento informado, asegurando el anonimato, la confidencialidad y la participación ética.

La recolección de datos cuantitativos se desarrolló durante un periodo de seis meses y se obtuvieron 100 respuestas válidas para cada instrumento, las cuales fueron posteriormente codificadas, sistematizadas y preparadas para el análisis estadístico mediante el software SPSS (versión 27).

Recolección de Información Cualitativa.

Con base en los resultados obtenidos en la recolección de la información cuantitativa, se seleccionó un subgrupo de docentes que manifestaron disposición para participar en entrevistas semiestructuradas. La selección se basó en criterios de variabilidad discursiva y diversidad de perfiles, siguiendo un muestreo intencional orientado teóricamente.

Se llevaron a cabo diez entrevistas, cinco de las cuales fueron seleccionadas para el análisis, aplicando el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967). Las entrevistas fueron conducidas de manera individual, en modalidad virtual y presencial, y grabadas con autorización de los participantes. Los discursos recolectados fueron transcritos de manera textual y codificados con el apoyo del software ATLAS.ti.

Complementariamente, se desarrolló un grupo focal con siete docentes, cuya selección respondió al objetivo de profundizar en los hallazgos emergentes del instrumento IDEA - EI, especialmente en torno a las estrategias de afrontamiento ante desafíos inclusivos. Esta actividad permitió identificar nuevas perspectivas, ampliar categorías emergentes y triangular los datos cualitativos desde una mirada colectiva.

Criterios Éticos de la Investigación

El presente estudio cumple con los principios éticos fundamentales de la investigación en ciencias sociales, garantizando la protección de los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes. En concordancia con el Informe Belmont (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979) y los lineamientos éticos de la American Psychological Association (APA, 2017), se salvaguardaron los principios de respeto por las personas, beneficencia, justicia y confidencialidad.

La participación de los docentes en todas las fases del estudio fue completamente voluntaria, previa firma del consentimiento informado, en el cual se especificaron los objetivos del estudio, el carácter anónimo de la información recolectada, el uso con fines exclusivamente académicos e investigativos, y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin que ello implicara perjuicio alguno (Echeverri y Toro, 2012).

El consentimiento informado se basó en un formato digital generado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, diseñado para proyectos realizados por su comunidad académica. Este documento se obtuvo de forma digital, con plena comprensión por parte de los participantes y siguiendo el principio de autonomía. Se garantizó la confidencialidad y anonimato mediante el uso de pseudónimos (D-1, D-2, D-3, etc.) para los sujetos de investigación, asegurando que ninguna información personal o institucional permitiera su identificación. Asimismo, la información se resguardó en carpetas codificadas, de uso restringido, limitado al investigador.

Los protocolos de recolección, análisis e interpretación de la información fueron previamente revisados y aprobados por los asesores de tesis, quienes verificaron la pertinencia metodológica y la viabilidad ética de cada una de las fases. Además, se tomaron medidas para evitar cualquier forma de coerción, sesgo o daño emocional a los docentes

participantes, en especial en las técnicas cualitativas como la entrevista y el grupo focal, donde se abordaron experiencias sensibles asociadas a la educación inclusiva.

Resultado y Análisis Secuencial de los Datos

Dado el diseño metodológico de tipo mixto con enfoque explicativo secuencial, el análisis de la información se desarrolló en dos momentos interrelacionados: uno cuantitativo y otro cualitativo, con propósitos complementarios y articulados. A continuación, se describe el procedimiento analítico de la información obtenida en cada fase.

Resultado y Análisis Cuantitativo

Este apartado describe el proceso de análisis de los datos cuantitativos recolectados a través de los instrumentos MATIES (Mahat, 2008) e IDEA - EI (adaptado del CSI [Cano et al., 2007]). Dado que ambos instrumentos miden constructos distintos —las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes del aula diversa, respectivamente—, se presentan de manera diferenciada los procedimientos estadísticos aplicados a cada uno (Figuras 3 y 4)

De igual manera, teniendo en cuenta que los instrumentos utilizados para la recolección de los datos cuantitativos fueron objeto de ajustes, adaptaciones lingüísticas y adecuaciones contextuales para su aplicación a docentes colombianos en ejercicio, fue necesario someter ambos instrumentos a un riguroso análisis estadístico que permitiera garantizar su confiabilidad, pertinencia y validez dentro del nuevo contexto: la educación inclusiva en el marco de la atención de estudiantes con discapacidad. A continuación, en el abordaje analítico de cada uno de los instrumentos, se presenta la justificación para la aplicación de pruebas psicométricas.

Resultado y Análisis Cuantitativo del instrumento MATIES

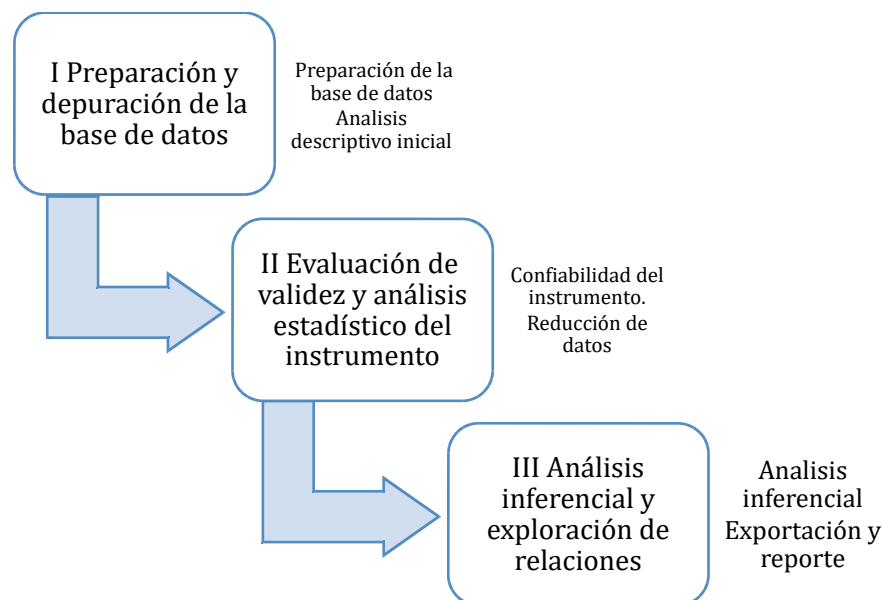
El instrumento MATIES, originalmente desarrollado en Australia, fue traducido al español —y retro traducido— y adaptado al contexto colombiano. Durante el proceso de adecuación se modificaron expresiones lingüísticas, se revisaron las escalas de respuesta y se ajustó su presentación digital. Estas modificaciones implicaron la necesidad de validar la fiabilidad interna del instrumento en la muestra y el contexto nuevos. Para ello, se aplicaron pruebas estadísticas como el Alfa de Cronbach para cada una de las tres dimensiones —

cognitiva, afectiva y conductual— y un análisis factorial exploratorio (AFE) para verificar la estructura subyacente del instrumento en la población objetivo.

A continuación, en la Figura 7, se esquematiza y explica la secuencia metodológica que se trazó para el análisis del instrumento MATIES.

Figura 7

Secuencia metodológica para el análisis cuantitativo del MATIES



Preparación y Depuración de la Base de Datos

Preparación de la base de datos

Esta primera etapa consistió en el alistamiento riguroso de la base de datos para garantizar la calidad de la información antes del procesamiento estadístico. Se llevaron a cabo dos acciones principales:

Verificación de la codificación de los ítems.

En el marco del análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento MATIES se implementó un procedimiento técnico de inversión de la escala de respuesta para ciertos ítems que, por su redacción negativa o invertida, requerían ese ajuste para garantizar la coherencia semántica de la puntuación total. Esta práctica es habitual en escalas tipo Likert y tiene como objetivo asegurar que las puntuaciones altas reflejen de manera sistemática actitudes más favorables hacia la educación inclusiva. Por ejemplo, ítems formulados en

términos excluyentes o con afirmaciones contrarias a los principios de inclusión —como “Me incomoda incluir a estudiantes con discapacidad en el aula regular”— fueron recodificados para que una respuesta positiva (como '6 - muy de acuerdo') no se interpretara erróneamente como una actitud inclusiva. Para ello, se invirtieron los valores de respuesta del siguiente modo: $1 \leftrightarrow 6$, $2 \leftrightarrow 5$, $3 \leftrightarrow 4$, como aparece en el ejemplo de la Tabla 12. Esta recodificación fue previa al cálculo de promedios y análisis estadísticos, con el fin de mantener la consistencia conceptual en las tres dimensiones evaluadas. Este proceso fue documentado y aplicado rigurosamente en el software SPSS, y constituye un paso clave en la validación del instrumento adaptado al contexto colombiano. Esta inversión es una práctica común en el análisis de escalas psicológicas y contribuye a evitar sesgos en la medición (Muñiz, 2010).

Tabla 12

Ejemplo de Recodificación de Ítems con Inversión de Escala en el Instrumento MATIES

Ítem	Descripción	Codificación original	Codificación invertida
10	Me incomoda incluir a estudiantes con discapacidad en el aula regular	1 = Totalmente de acuerdo → 6 = Totalmente en desacuerdo	6 = Totalmente de acuerdo → 1 = Totalmente en desacuerdo

Etiquetado de Variables

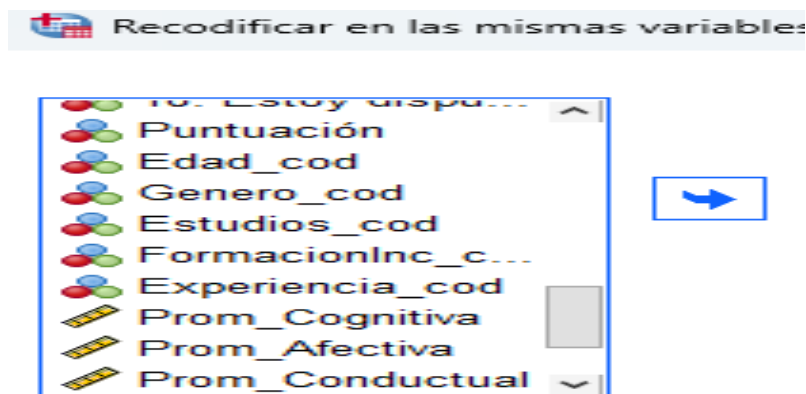
En el proceso de análisis estadístico SPSS se realizó el etiquetado preciso y comprensible de todas las variables incluidas en la base de datos. Este proceso consistió en asignar a cada variable un nombre técnico estandarizado (por ejemplo, MATIES_I01, Edad_Grupo3, Exp_Laboral) y, al mismo tiempo, una etiqueta descriptiva que facilitara su identificación e interpretación durante el análisis (por ejemplo: "Considera que puede enseñar a estudiantes con discapacidad", "Grupo de edad", "Años de experiencia docente").

Esta codificación abarcó tanto los ítems del instrumento MATIES, como a las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de formación, experiencia, etc.), permitiendo organizar de forma estructurada la matriz de datos. La asignación de etiquetas claras y consistentes es una práctica metodológica esencial, ya que garantiza que los

análisis posteriores —descriptivos, inferenciales o multivariados— puedan realizarse de manera precisa, coherente y replicable, facilitando además la interpretación de resultados por parte del lector o evaluador de la investigación (Figura 8).

Figura 8

Captura de pantalla del entorno de SPSS en la etapa de recodificación y creación de variables compuestas



Análisis Descriptivo Inicial del Instrumento MATIES

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los 18 ítems del instrumento MATIES, que evalúa las actitudes docentes hacia la educación inclusiva en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. Este procedimiento se llevó a cabo con el software SPSS (versión 27), empleando medidas de tendencia central (media, mediana, moda), dispersión (desviación estándar, varianza), y distribución (asimetría y curtosis), con el objetivo de caracterizar la distribución inicial de las respuestas sin realizar interpretaciones conceptuales, a fin de garantizar una base empírica sólida para los análisis posteriores.

Tabla 13*Estadísticos Descriptivos por Ítem del MATIES*

Ítem	Media	Desviación E	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	5.12	1.22	-1.299	1.335
Ítem 2	2.97	1.55	0.239	-1.171
Ítem 3	5.07	1.06	-0.116	1.0
Ítem 4	5.06	1.05	-1.077	1.464
Ítem 5	3.6	1.52	3.223	-0.945
Ítem 6	3.86	1.54	-0.298	-0.679
Ítem 7	3.3	1.66	0.251	-1.112
Ítem 8	3.98	1.47	-0.257	-0.659
Ítem 9	3.88	1.5	-0.121	-0.864
Ítem 10	4.73	1.24	-0.642	-0.074
Ítem 11	4.05	1.64	-0.393	0.995
Ítem 12	4.42	1.39	-0.469	-0.611
Ítem 13	5.0	1.19	-0.993	0.556
Ítem 14	4.78	1.29	-0.928	0.559
Ítem 15	4.38	1.44	-0.53	-0.739
Ítem 16	4.73	1.27	-0.954	0.766
Ítem 17	4.6	1.33	-0.738	-0.072
Ítem 18	4.76	1.29	-0.841	0.204

Como se observa en la Tabla 13, los valores de media de los ítems oscilan entre 2,97 y 5,12, lo cual evidencia una tendencia general hacia respuestas positivas frente a la educación inclusiva, aunque con variabilidad entre ellos. Las desviaciones estándar se sitúan entre 1,05 y 1,66, lo cual indica una dispersión moderada de las respuestas. La asimetría y curtosis de la mayoría de los ítems se mantuvieron dentro de valores tolerables para aplicar procedimientos paramétricos posteriores. Este análisis descriptivo inicial permite tener una visión panorámica de la distribución de los datos y orientar con mayor precisión los siguientes análisis de fiabilidad, validez y asociación entre variables.

Tabla 14*Estadísticos Descriptivos por Dimensiones de la Actitud del Instrumento MATIES*

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Prom_Cognitiva	100	2,6666666666666667	6,0000000000000000	4,2800000000000000	,809552951969	,655
Prom_Afectiva	100	1,0000000000000000	6,0000000000000000	4,7083333333333333	1,11120580404	1,235
Prom_Conductual	100	1,0000000000000000	6,0000000000000000	4,7083333333333333	1,11120580404	1,235
N válido (por lista)	100					

Los estadísticos descriptivos de las dimensiones del instrumento MATIES (Tabla 14) muestran una tendencia general favorable a actitudes inclusivas por parte del profesorado participante. Desde el enfoque tridimensional de las actitudes propuesto por Allport (1935) y ampliado por Ajzen (2001), se reconoce que las actitudes comprenden componentes cognitivos, afectivos y conductuales, todos fundamentales para analizar la disposición docente frente a la inclusión.

La dimensión cognitiva presenta una media de 4.28, lo cual sugiere una valoración alta respecto al conocimiento y las creencias que los docentes poseen sobre la educación inclusiva. Este puntaje revela que la mayoría de los participantes manifiestan estar de acuerdo con afirmaciones que implican la comprensión conceptual de la inclusión como principio estructurante del derecho a la educación (Echeita, 2022).

Las dimensiones afectiva y conductual alcanzan ambas una media de 4.71, lo que indica, por un lado, una disposición emocional positiva hacia la inclusión (reconocimiento, empatía, sensibilidad) y, por otro, una intención coherente de actuar en consecuencia, ajustando prácticas pedagógicas y evaluativas a las necesidades de todos los estudiantes, en este caso, las personas con discapacidad. Estas dos dimensiones reflejan, además de una actitud favorable, un posible correlato en las prácticas docentes cotidianas.

La desviación estándar más baja se encuentra en la dimensión cognitiva (0.81), lo que sugiere una mayor homogeneidad en las respuestas respecto a los conocimientos y creencias racionales. En contraste, las dimensiones afectiva y conductual presentan una

mayor dispersión, lo que podría asociarse a factores personales, contextuales o institucionales que intervienen en la disposición emocional y la intención de acción (Chiner, 2011; De León, 2017), según la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 2001).

En síntesis, estos resultados preliminares evidencian que los docentes evaluados tienden a mostrar actitudes inclusivas favorables en las tres dimensiones, con un mayor consenso en el plano cognitivo y una apertura actitudinal importante en lo emocional y conductual, aunque con mayor variabilidad.

Evaluación de la Validez y Análisis Estadístico del Instrumento

En esta etapa se abordaron dos objetivos fundamentales: estimar la confiabilidad interna del instrumento y evaluar la validez estructural a través de un análisis factorial exploratorio.

Análisis de Confiabilidad

Para evaluar la consistencia interna del instrumento MATIES, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach tanto para el total del instrumento (Tabla 15) como para cada una de sus tres dimensiones – cognitiva, afectiva y conductual – (Tabla 16). Este análisis permite valorar la fiabilidad del instrumento, entendida como la coherencia interna entre los ítems que componen cada subescala. A continuación, se presentan las estadísticas obtenidas en el entorno SPSS, así como una tabla comparativa que sintetiza estos resultados.

Tabla 15

Estadística de Fiabilidad General del Instrumento MATIES

Alfa de Cronbach		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,865	,867	18

Tabla 16*Comparativo de Fiabilidad por Dimensiones del MATIES.*

Dimensión	Alfa de Cronbach	Nº de ítems
Cognitiva	0,650	6
Afectiva	0,821	6
Conductual	0,925	6
Total, del instrumento	0,865	18

El instrumento MATIES evidencia una notable consistencia interna general ($\alpha = 0,865$), según los criterios de Nunnally & Bernstein (1994) y de George & Mallery (2003), lo que respalda su fiabilidad para medir las actitudes docentes hacia la educación inclusiva. La dimensión conductual destaca por su alta fiabilidad ($\alpha = 0,925$), seguida por la afectiva ($\alpha = 0,821$), también considerada excelente. La dimensión cognitiva presenta un valor moderado ($\alpha = 0,650$), lo cual motiva una revisión futura de los ítems para mejorar su cohesión interna. En conjunto, los resultados avalan el uso del instrumento en este contexto investigativo. Este paso resultó fundamental, ya que el instrumento fue adaptado al contexto colombiano y requería de la verificación empírica de su consistencia interna.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Este apartado presenta los resultados del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) aplicado al instrumento MATIES para examinar y validar su estructura tridimensional teórica —cognitiva, afectiva y conductual—. El análisis permitió no solo aportar evidencia empírica sólida respecto a la validez estructural del instrumento —en coherencia con su fundamentación conceptual—, sino también efectuar una reducción de datos mediante la identificación de factores latentes que agrupan los ítems de manera coherente. Esta reducción favorece una interpretación más parsimoniosa del constructo actitudinal y sienta las bases para los análisis inferenciales posteriores. A continuación, se exponen los principales resultados del AFE, acompañados de las salidas estadísticas generadas mediante el software SPSS v.27 y de una interpretación analítica de los hallazgos. Algunas tablas de soporte técnico —como la matriz de comunalidades y la matriz de patrón rotado completa— se incluyen en los anexo, con el fin de complementar la comprensión metodológica de este apartado.

Prueba de Adecuación Muestral (KMO y Bartlett)

Tabla 17

Tabla de Adecuación Muestral KMO y Prueba de Esfericidad de Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,795
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	980,840
	gl	153
	Sig.	,000

La adecuación muestral fue evaluada mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y su valor fue de 795 (Tabla 17), considerado “bueno” según el criterio de Kaiser (1974). Este resultado indica una proporción aceptable de varianza común entre los ítems, lo que sugiere que la matriz de correlaciones es adecuada para ser sometida a un análisis factorial exploratorio. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 980,840$, $gl = 153$, $p < ,001$), lo cual indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad. En otras palabras, existen correlaciones suficientemente fuertes entre los ítems, cumpliendo la condición necesaria para proceder con la extracción de factores.

En conjunto, estos dos indicadores preliminares confirman que los datos cumplen con los requisitos estadísticos básicos para la aplicación válida del AFE, lo que refuerza la fiabilidad de los resultados obtenidos posteriormente.

Comunalidades

Tabla 18

Valores de Comunalidades Extraída por Ítem

Ítem	Comunalidad extraída
1. Creo que una escuela inclusiva es aquella que garantiza el aprendizaje de todos los estudiantes...	,027
2. Creo que los estudiantes con discapacidad deben adelantarse en procesos educativos...	,215
3. Creo que la educación inclusiva facilita el comportamiento socialmente apropiado...	,122
4. Creo que cualquier estudiante con discapacidad puede aprender...	,103
5. Creo que los estudiantes con discapacidad deben estar en escuelas con aulas especializadas...	,819
6. Creo que los estudiantes con discapacidad deben estar en escuelas con enfoque diferencial...	,694
7. Me frustra tener dificultades para comunicarme con estudiantes con discapacidad	,299
8. Me afecta cuando los estudiantes con discapacidad no pueden mantenerse al día...	,407
9. Me irrita cuando no logro entender a los estudiantes con discapacidad	,455
10. Me incomoda incluir a estudiantes con discapacidad en el aula regular	,593
11. Me desconcierta que se incluyan estudiantes con discapacidad en el aula sin importar...	,498
12. Siento frustración cuando debo adaptar el plan de estudios...	,588
13. Estoy dispuesto a promover la participación de los estudiantes con discapacidad...	,444
14. Estoy dispuesto a adaptar el plan de estudios para satisfacer necesidades...	,693
15. Estoy dispuesto a enseñar a estudiantes con discapacidad...	,606
16. Estoy dispuesto a aceptar la diversidad en el aula...	,844
17. Estoy dispuesto a asumir estrategias para asegurar que todos los estudiantes aprendan...	,662
18. Estoy dispuesto a adaptar la evaluación de los estudiantes con discapacidad...	,847

La Tabla 18, de comunalidades, presenta los valores iniciales extraídos para cada ítem del instrumento, indicando el grado en que la varianza de cada reactivo es explicada por los factores comunes extraídos en el análisis. En este caso, se reporta únicamente la columna de extracción, dado que todos los valores iniciales son, por defecto, 1 (al considerar que toda la varianza es común antes de la extracción).

Los valores de comunalidad extraída oscilan entre ,027 (ítem 1) y ,847 (ítem 18). Esto implica que, si bien la mayoría de los ítems presentan valores aceptables (por encima

de ,400), algunos muestran baja representación en el modelo factorial, como es el caso de los ítems 1, 2, 3, 4 y 7, cuyos valores están por debajo del umbral mínimo sugerido de ,300 a ,400 (Hair et al., 2019). Estos valores bajos sugieren que dichos ítems no están siendo explicados de manera adecuada por los factores extraídos, lo cual podría atribuirse a su formulación, ambigüedad o escasa relación con las dimensiones subyacentes del constructo.

No obstante, la mayoría de los ítems presentan comunales satisfactorias, lo cual indica una adecuada representación de los datos por parte del modelo factorial, en línea con los criterios de extracción empleados (máxima verosimilitud con rotación Promax).

Varianza Total Explicada

Tabla 19

Porcentaje de Varianza Total Explicada por cada Factor Extraído.

Varianza total explicada							
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	5,963	33,127	33,127	3,469	19,274	19,274	4,895
2	2,716	15,091	48,218	3,228	17,933	37,207	3,234
3	1,743	9,682	57,900	2,081	11,558	48,766	2,353
4	1,471	8,173	66,073	1,067	5,928	54,693	2,279
5	1,041	5,782	71,855	1,132	6,288	60,982	3,454
6	,779	4,328	76,183				
7	,658	3,655	79,838				
8	,616	3,424	83,262				
9	,558	3,098	86,360				
10	,482	2,680	89,040				
11	,377	2,096	91,136				
12	,356	1,977	93,113				
13	,325	1,808	94,921				
14	,250	1,389	96,309				
15	,213	1,183	97,492				
16	,202	1,122	98,614				
17	,166	,923	99,536				
18	,083	,464	100,000				

Método de extracción: máxima verosimilitud.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Fuente: Captura de pantalla a partir de los resultados del SPSS v. 27

Como se observa en la Tabla 19, se utilizó el método de extracción por máxima verosimilitud, adecuado para datos con distribución aproximadamente normal (Fabrigar et al., 1999). Este procedimiento permitió identificar tres factores con autovalores superiores a 1, que explican conjuntamente el 57,90% de la varianza total acumulada del instrumento.

Estos resultados se consideran estadísticamente satisfactorios, dado que superan el umbral mínimo del 50% recomendado por Hair et al. (2019) para modelos factoriales aceptables en ciencias sociales, lo que evidencia una adecuada capacidad explicativa del modelo.

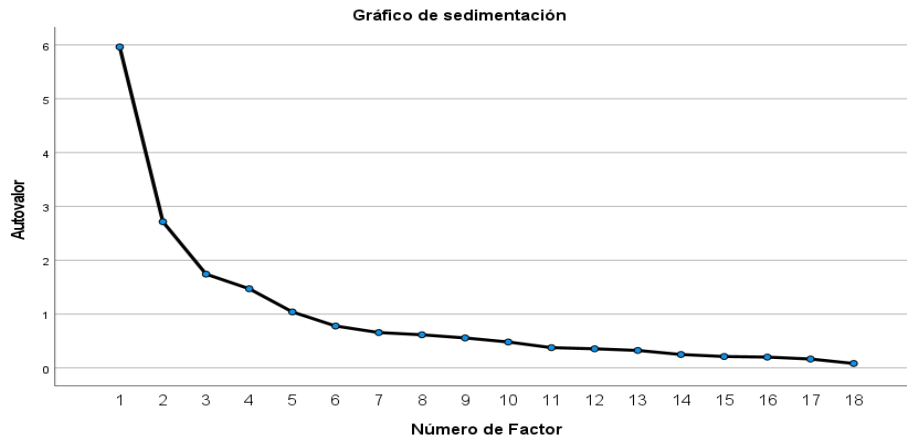
Adicionalmente, se empleó una rotación oblicua tipo Promax, con normalización Kaiser, apropiada cuando se presume correlación entre factores, como suele ocurrir en la medición de constructos psicológicos complejos, como las actitudes (Costello & Osborne, 2005). La suma de cargas al cuadrado tras la rotación (ver columna derecha de la tabla) muestra cómo se redistribuye la varianza entre los factores en función de la correlación existente, permitiendo así una interpretación más realista y empíricamente ajustada del modelo factorial. Esta redistribución evidencia que el modelo factorial no solo es estadísticamente robusto, sino que también refleja de forma válida la estructura teórica tridimensional latente del instrumento MATIES, alineada con las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.

En conjunto, estos resultados respaldan empíricamente la validez estructural del instrumento, fortaleciendo su utilidad diagnóstica, investigativa y formativa. La adecuación estadística del modelo ofrece sustento para su empleo en investigaciones que busquen medir con precisión las actitudes docentes frente a la educación inclusiva, así como para orientar decisiones pedagógicas, procesos formativos y políticas educativas basadas en evidencia.

Gráfico de Sedimentación

Figura 9

Gráfico de Sedimentación de Ceell (Scree Plot)



Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

Asimismo, el gráfico de sedimentación (Cattell, 1966) de la Figura 9 evidenció un punto de inflexión claro después del tercer factor, lo que apoya empíricamente la retención de tres factores principales. Esta representación gráfica refuerza la consistencia de los criterios estadísticos aplicados en el proceso de extracción. En conjunto, estos hallazgos gráficos y estadísticos consolidan la validez de la estructura tridimensional del instrumento, reforzando su aplicabilidad en el análisis empírico de las actitudes docentes hacia la inclusión.

Matriz de Patrón

Tabla 20

Cargas Factoriales por Dimensión (Tabla Sintética – Matriz Rotada)

Dimensión	Ítem	Texto resumido del ítem	Carga factorial
Cognitiva	1	Concibe escuela inclusiva como garante de aprendizaje	,141
Cognitiva	3	Asocia educación inclusiva con desarrollo de habilidades sociales	,185
Cognitiva	4	Reconoce potencial del estudiante con discapacidad	,155
Afectiva	7	Frustración al comunicarse con estudiantes con discapacidad	,550
Afectiva	8	Afectación por dificultades académicas del estudiante con discapacidad	,557
Afectiva	9	Irritación por no entender al estudiante con discapacidad	,533
Afectiva	10	Incomodidad al incluir en el aula regular	,671
Afectiva	11	Desconcierto por inclusión sin importar diagnóstico	,650
Afectiva	12	Frustración al adaptar plan de estudios	,788
Conductual	2	Preferencia por escuelas con enfoque diferencial	,440
Conductual	5	Modificación física de la escuela es costosa	,935
Conductual	6	Temor al rechazo en escuela regular	,771
Conductual	13	Promueve participación de estudiantes con discapacidad en el aula regular	,614
Conductual	14	Adapta plan de estudios a necesidades individuales	,825
Conductual	15	Incluye físicamente con apoyo según diagnóstico	,796
Conductual	16	Adapta el aula para incluir estudiantes con discapacidad	,909
Conductual	17	Ajusta estrategias de comunicación para la inclusión	,813
Conductual	18	Adapta evaluación para lograr educación inclusiva	,925

La matriz de patrón rotado, obtenida mediante rotación oblicua Promax con normalización Kaiser, permitió identificar con claridad la distribución de los ítems del instrumento MATIES en tres factores distintos, lo cual confirma la estructura tridimensional esperada del constructo actitudinal (Tabla 20). Para la interpretación se consideró un umbral de carga factorial $\geq ,40$ como criterio de significancia (Hair et al., 2019).

Agrupación de los Ítems por Factor

- Factor 1 – Dimensión comportamental: Este factor agrupa los ítems 13 al 18, todos con cargas factoriales altas (entre ,614 y ,925) y que hacen referencia a la disposición del docente para:
 - Promover la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades del aula.
 - Adaptar el plan de estudios, la evaluación, el entorno y la comunicación para favorecer la inclusión.
 - Reconocer la diversidad como un valor pedagógico que demanda ajustes razonables.

Interpretación: Este conjunto de ítems representa la dimensión comportamental de la actitud, vinculada a las acciones potenciales y observables del docente, que reflejan una apertura o resistencia a actuar de forma inclusiva. Este componente revela las posibles prácticas o intenciones del docente para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad.

- Factor 2 – Dimensión afectiva: Representado significativamente en los ítems del 7 al 12 (valores entre ,533 y ,788). En su contenido, expresan:
 - Sentimientos de frustración, incomodidad o afectación emocional al interactuar con estudiantes con discapacidad.
 - Tensiones emocionales relacionadas con la inclusión, como la molestia ocasionada por dificultades de comunicación o el rechazo hacia diseños curriculares.

Interpretación: Este factor representa la dimensión afectiva de la actitud, vinculada a emociones, reacciones subjetivas y sentimientos que emergen ante situaciones inclusivas, muchas veces influenciados por el contexto institucional y la formación docente.

- Factor 3 – Dimensión cognitiva: Este factor incluye los ítems 2, 5 y 6, cuyas cargas oscilan entre ,440 y ,935. Estos ítems expresan:
 - Preferencia por el enfoque diferencial o segregador.
 - Justificaciones prácticas para no incluir a estudiantes con discapacidad en el aula regular (como el costo de modificar la infraestructura o el temor al rechazo).

Interpretación: Este grupo representa la dimensión cognitiva de la actitud, entendida como el componente racional que expresa creencias, convicciones, saberes y decisiones

pedagógicas orientadas hacia la inclusión o la exclusión. En este caso, revela creencias excluyentes o justificativas del no ajuste.

Los resultados obtenidos a partir de la matriz de patrón rotado confirman la estructura conceptual del instrumento MATIES como una medida tridimensional de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva. Esta validación empírica fortalece la robustez del instrumento y permite avanzar hacia análisis posteriores con un respaldo teórico y estadístico sólido.

Matriz de Correlaciones Factoriales

Tabla 21

Matriz de Correlaciones Factorial

Matriz de correlaciones factorial			
Factor	1	2	3
1	1,000	,436	,123
2	,436	1,000	,410
3	,123	,410	1,000

Método de extracción: máxima verosimilitud.
Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Fuente: Captura de los resultados del SPSS v. 27

La matriz evidencia coeficientes de correlación entre los tres factores extraídos mediante el AFE que oscilan entre ,123 y ,436 (Tabla 21), valores que indican una relación baja o moderada entre los factores, lo cual es esperable al tratarse de dimensiones actitudinales parcialmente interdependientes —cognitiva, afectiva y conductual— pero que mantienen su autonomía relativa.

La correlación más alta se observa entre el Factor 1 y el Factor 2 (,436), lo cual sugiere un vínculo más estrecho entre estas dimensiones, posiblemente reflejando una mayor conexión entre las creencias y las emociones frente a la educación inclusiva. Por su parte, la correlación más baja se da entre el Factor 1 y el Factor 3 (,123), lo que indica mayor independencia entre estas dimensiones, y que podría interpretarse como un

distanciamiento entre el pensamiento (cognitivo) y la acción (comportamental) en algunos docentes.

Estos resultados validan el uso de una rotación oblicua tipo Promax, al permitir correlaciones entre los factores sin asumir su ortogonalidad (Costello & Osborne, 2005). Además, refuerzan la plausibilidad del modelo tridimensional teórico del MATIES y respaldan su estructura interna como instrumento válido para la medición de actitudes docentes hacia la inclusión.

Los resultados del Análisis Factorial Exploratorio confirman la validez estructural del instrumento MATIES en su aplicación a docentes de instituciones oficiales, reflejando una organización coherente de los ítems en tres factores que están claramente diferenciados y teóricamente sustentados: las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. La adecuación muestral ($KMO = ,758$) y la significancia estadística de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < ,001$) respaldan la factibilidad del análisis. Las comunalidades indican que los ítems conservan niveles adecuados de varianza explicada, mientras que la matriz de patrón rotado evidencia cargas factoriales superiores a $,40$ en la mayoría de los ítems, permitiendo su interpretación y asignación a los factores correspondientes. Asimismo, la matriz de correlaciones factoriales justifica el uso de la rotación oblicua (Promax), al evidenciar relaciones sustantivas entre los factores, lo cual es coherente con el enfoque tridimensional de las actitudes.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la estructura factorial del instrumento es sólida, reduce de forma efectiva el número de variables observadas al agrupar los ítems en dimensiones latentes coherentes, y se ajusta a los fundamentos teóricos de la medición actitudinal. Todo ello ofrece un marco válido para los análisis inferenciales y correlacionales posteriores, que buscan comprender la relación entre las actitudes docentes hacia la inclusión y sus prácticas pedagógicas.

Análisis Inferencial y Exploración de Relaciones

El análisis inferencial constituye una fase crucial en la investigación cuantitativa, pues permite ir más allá de la descripción de los datos y formular conclusiones generalizables sobre la población a partir de los resultados obtenidos en la muestra. En esta investigación, dicha muestra estuvo conformada por 100 docentes pertenecientes a instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá, lo que proporciona una base

significativa para examinar asociaciones entre sus actitudes hacia la educación inclusiva y diversas variables sociodemográficas. Esta fase resulta particularmente relevante para examinar si las diferencias observadas en las actitudes docentes hacia la inclusión — medidas a través del instrumento MATIES— están asociadas a variables sociodemográficas como la edad, el género, el nivel de formación o la experiencia profesional. A través de pruebas estadísticas como el análisis de la prueba t de diferencias de medias, de varianza (ANOVA) o los modelos de regresión, es posible identificar relaciones significativas, patrones subyacentes y efectos predictivos, aportando así elementos de interpretación más profundos sobre los factores que influyen en la disposición del profesorado frente a los procesos de educación inclusiva.

Prueba t de Student para Muestras Independientes,

En este apartado se presentan los resultados del análisis inferencial mediante la prueba t de Student para muestras independientes, con el propósito de identificar posibles diferencias estadísticas significativas en las actitudes docentes hacia la educación inclusiva en función del género. Esta prueba permite comparar las medias obtenidas por hombres y mujeres en cada una de las tres dimensiones evaluadas por el instrumento MATIES (Mahat 2008), verificando si las diferencias observadas son atribuibles al azar o reflejan una tendencia consistente en la población. Además del valor de significancia (p), se reportan los tamaños del efecto (Cohen's d) como indicador complementario de la magnitud de dichas diferencias. Los resultados permiten analizar en qué medida el género influye o no en las actitudes docentes frente a la educación inclusiva. En la Tabla 22 se integran los valores obtenidos con los de referencia, con una interpretación fundamentada en los criterios de Cohen (1988).

Tabla 22*Prueba t para muestras independientes según género*

Dimensión	M H	D.E H	M M	D.E M	Δ Medias	p valor	d	Referencias (p / d)	Interpretación
Cognitiva	4.11	0.93	4.31	0.79	-0.197	0.375	-0.243	$p < 0.05 / 0.20$	Diferencia no significativa; tamaño del efecto pequeño
Afectiva	3.89	1.67	4.09	1.07	-0.208	0.484	-0.192	$p < 0.05 / 0.20$	Diferencia no significativa; tamaño del efecto muy pequeño
Conductual	4.85	1.24	4.68	1.09	0.173	0.569	0.156	$p < 0.05 / 0.20$	Diferencia no significativa; tamaño del efecto muy pequeño

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticas significativas entre hombres y mujeres en las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales hacia la educación inclusiva. Aunque las mujeres presentaron promedios ligeramente más altos en las tres dimensiones, estas diferencias no alcanzan significancia estadística ($p > .05$). El tamaño del efecto en todos los casos fue pequeño o muy pequeño, lo cual indica una alta similitud actitudinal entre ambos grupos de docentes frente a la educación inclusiva.

ANOVA

En el marco del análisis inferencial, se aplicó la prueba de análisis de varianza (ANOVA) con el propósito de examinar si existen diferencias estadísticas significativas en las actitudes docentes hacia la educación inclusiva —específicamente en el contexto de la atención a estudiantes con discapacidad—, medidas a través de las tres dimensiones del instrumento MATIES: cognitiva, afectiva y conductual. Este procedimiento estadístico permite identificar si las medias de las actitudes difieren significativamente entre los grupos definidos según variables sociodemográficas como la edad, el género, el nivel educativo y los años de experiencia docente. Al aplicar el ANOVA de forma independiente para cada dimensión actitudinal, se busca esclarecer el grado de influencia que estos factores contextuales pueden ejercer sobre los conocimientos (dimensión cognitiva), las emociones

(dimensión afectiva) y la práctica pedagógica (dimensión conductual) en escenarios educativos inclusivos. Los resultados obtenidos no solo fortalecen la comprensión empírica del fenómeno, sino que también orientan el diseño de estrategias de formación y acompañamiento docente sustentadas en evidencia científica y contextualizada.

ANOVA - Edad

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Cognitiva según Grupos de Edad

La dimensión cognitiva de la actitud, en coherencia con la teoría tridimensional, abarca tanto los conocimientos como las creencias y saberes que el docente posee respecto a la educación inclusiva (Eagly y Chaiken, 1993 citado en Albarracín et al., 2004). Este componente permite analizar el grado de comprensión, reconocimiento y valoración racional de los principios que orientan su práctica pedagógica en contextos de diversidad, así como las bases conceptuales que sustentan sus decisiones didácticas. Con el propósito de explorar si esta dimensión presenta diferencias significativas en función de las características del perfil profesional docente, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA), considerando como variables independientes la edad, el género, el nivel de formación académica y los años de experiencia. A través de esta estrategia inferencial se pretende determinar si alguno de estos factores influye de manera significativa sobre el componente cognitivo de la actitud frente a la educación de estudiantes con discapacidad, entendida como una expresión del compromiso reflexivo del profesorado con la equidad, la justicia educativa y los principios de inclusión.

Agrupación de la Variable Edad

La variable original de edad de los participantes, codificada como Edad_cod, comprendía diez categorías, representando intervalos quinquenales desde los 20 hasta los 70 años. Debido al tamaño muestral ($N = 100$) se optó por reagrupar estas categorías en tres grandes rangos etarios con significancia teórica y práctica (Tabla 23), generando así la nueva variable ordinal Edad_grupo3, utilizada como factor de análisis:

Tabla 23*Reagrupamiento de la Variable Edad en Nuevos Rangos*

Rango edad cod	Nuevo grupo	Rango de edad	Etiqueta propuesta
1 a 3	1	20 a 35 años	Jóvenes
4 a 6	2	36 a 50 años	Adultos medios
7 a 10	3	51 a 70 años	Mayores

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión cognitiva de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica "edad", recodificada en tres rangos etarios. Esta dimensión comprende tanto las creencias como los conocimientos que los docentes poseen sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, en coherencia con la teoría tridimensional de las actitudes. La prueba ANOVA permite establecer si existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos etarios, en relación con los niveles promedio de actitud cognitiva.

Tabla 24*ANOVA – Dimensión Cognitiva según Edad*

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1,326	2	0,663	1,012	,367
Dentro de grupos	63,557	97	0,655		
Total	64,882	99			

Los resultados del ANOVA (Tabla 24) muestran que no existen diferencias estadísticas significativas en la dimensión cognitiva de la actitud docente hacia la inclusión en función de los grupos de edad ($F(2, 97) = 1,012$; $p = ,367$). Las medias presentan valores similares, lo cual sugiere que la edad no constituye un factor determinante en las creencias y conocimientos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > ,05$), por lo que se asumió homogeneidad de varianzas y se mantuvo el modelo estándar del ANOVA.

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Afectiva según Grupos de Edad

Con el objetivo de explorar posibles diferencias en la dimensión afectiva de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se llevó a cabo un análisis de varianza

(ANOVA) utilizando como variable independiente la edad, agrupada en tres rangos etarios. Esta dimensión aborda las emociones, sentimientos y predisposiciones afectivas que el profesorado experimenta frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, en consonancia con el modelo tridimensional de las actitudes. La aplicación de esta prueba estadística permite determinar si existen diferencias significativas entre los grupos de edad en relación con sus respuestas emocionales hacia la inclusión, contribuyendo a una mejor comprensión del clima afectivo que rodea la práctica pedagógica inclusiva.

Tabla 25

ANOVA - Dimensión Afectiva según Edad

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F (sig.)
Entre grupos	1,857	2	0,929	0,456
Dentro de grupos	113,783	97	1,173	
Total	115,640	99		

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

Los resultados del ANOVA (Tabla 25) muestran que no existen diferencias estadísticas significativas en la dimensión afectiva de la actitud docente hacia la inclusión en función de los grupos de edad ($F(2, 97) = 0,792$; $p = ,456$). Las medias obtenidas entre los tres rangos etarios son similares, lo cual sugiere que la edad no influye de forma significativa en las emociones o disposiciones afectivas del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > ,05$), por lo que se asumió homogeneidad de varianzas y se mantuvo el modelo estándar del ANOVA.

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Comportamental según Grupos de Edad

Con el propósito de identificar si existen diferencias significativas en la dimensión conductual de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) tomando como variable independiente la edad, recodificada en tres grupos etarios. Esta dimensión refleja el componente comportamental de la actitud, es decir, las disposiciones conductuales observables o intencionales del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Según la teoría tridimensional, el componente conductual es clave para comprender la coherencia entre pensamiento, emoción y acción en los procesos inclusivos.

Tabla 26*ANOVA – Dimensión Conductual según Edad*

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1.808	2	0.904	0.728	,485
Dentro de grupos	120.435	97	1.242		
Total	122.243	99			

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

Los resultados del ANOVA (Tabla 26) indican que no se encontraron diferencias estadísticas significativas en la dimensión conductual de la actitud docente hacia la inclusión en función de los grupos de edad ($F(2, 97) = 0.728$; $p = ,485$). Las medias obtenidas en los tres rangos etarios presentan valores semejantes, lo cual sugiere que el grupo de edad no constituye un factor determinante en las prácticas pedagógicas inclusivas intencionadas o manifestadas por el profesorado frente a estudiantes con discapacidad.

La prueba de Levene no arrojó diferencias significativas ($p > ,05$), por lo tanto se asumió homogeneidad de varianzas y se aplicó el modelo clásico de ANOVA.

Conclusión general ANOVA según edad

Los resultados obtenidos mediante el análisis de varianza (ANOVA) aplicado a la variable edad, en relación con las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de la actitud docente frente a la educación inclusiva, no evidencian diferencias estadísticas significativas entre los tres grupos etarios establecidos: jóvenes (20-35 años), adultos medios (36-50 años) y mayores (51-70 años). A pesar de que se observan leves variaciones en los promedios de cada dimensión, estas no alcanzan niveles de significancia que permitan afirmar que la edad constituye un factor determinante en las creencias, emociones o prácticas pedagógicas inclusivas del profesorado.

Este hallazgo sugiere que la actitud hacia la educación inclusiva no se encuentra condicionada de forma relevante por la edad cronológica, lo cual puede interpretarse como un indicio de que otros elementos —como la formación en inclusión, la experiencia directa con estudiantes con discapacidad o el contexto institucional— podrían ejercer una mayor influencia. La homogeneidad en las actitudes, independientemente del grupo etario,

refuerza la idea de que la disposición inclusiva puede ser desarrollada, sostenida y fortalecida a lo largo de la trayectoria profesional, siempre que existan condiciones adecuadas.

ANOVA – Género

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Cognitiva según de Género

Con el propósito de identificar posibles diferencias en la dimensión cognitiva de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica “género”. Esta dimensión abarca tanto las creencias como los conocimientos que los docentes poseen sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad. El análisis ANOVA permite establecer si existen diferencias estadísticas significativas en los niveles medios de actitud cognitiva entre hombres y mujeres, aportando evidencia empírica sobre el papel que puede desempeñar el género en el compromiso racional y reflexivo del profesorado con la equidad educativa.

Tabla 27

ANOVA – Dimensión Cognitiva según Género

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	0,521	1	0,521	0,794	,375
Dentro de grupos	64,361	98	0,657		
Total	64,882	99			

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

Los resultados del ANOVA (Tabla 27) evidencian que no existen diferencias estadísticas significativas en la dimensión cognitiva de la actitud docente hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en función del género ($F(1, 98) = 0,794$; $p = ,375$). A pesar de que la media de las mujeres ($M = 4,31$) fue ligeramente superior a la de los hombres ($M = 4,11$), la diferencia no alcanza significancia estadística. Esto sugiere que el conocimiento y las creencias sobre la educación inclusiva no están determinados por el género del docente en la muestra analizada.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > ,05$), por lo que se asumió homogeneidad de varianzas y se aplicó el modelo estándar del ANOVA.

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Afectiva según Género

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión afectiva de la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica género (masculino y femenino). Esta dimensión hace referencia a las respuestas emocionales, sentimientos y disposiciones afectivas del profesorado frente a la inclusión, en coherencia con el modelo tridimensional de las actitudes. El ANOVA permite determinar si existen diferencias estadísticas significativas entre los géneros en relación con esta dimensión.

Tabla 28

ANOVA – Dimensión Afectiva según Género

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	0,581	1	0,581	0,494	,484
Dentro de grupos	115,059	98	1,174		
Total	115,640	99			

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

Los resultados del ANOVA (Tabla 28), indican que no existen diferencias estadísticas significativas en la dimensión afectiva de la actitud docente hacia la inclusión entre hombres y mujeres ($F(1, 98) = 0,494$; $p = ,484$). Las medias obtenidas en ambos grupos reflejan niveles similares de predisposición emocional favorable hacia la educación inclusiva, lo cual sugiere que el género no constituye un factor diferencial en la expresión de actitudes afectivas hacia los procesos inclusivos por parte del profesorado.

La prueba de Levene para homogeneidad de varianzas resultó no significativa ($p > ,05$), lo que permite asumir igualdad de varianzas entre los grupos de comparación y aplicar el modelo estándar de ANOVA.

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Comportamental según de Género

Con el propósito de identificar si existen diferencias estadísticas significativas en la dimensión conductual de la actitud docente hacia la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) tomando como factor de comparación la variable sociodemográfica “género”. La dimensión conductual, se refiere a las disposiciones

observables de los docentes frente a la práctica inclusiva, expresadas en sus acciones, decisiones y comportamientos en el aula.

Tabla 29

ANOVA- Dimensión Comportamental según Género

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F / Sig.
Entre grupos	0,405	1	0,405	0,326 / ,569
Dentro de grupos	121,838	98	1,243	
Total	122,243	99		

Los resultados del ANOVA (Tabla 29), revelan que no existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión conductual de la actitud docente hacia la inclusión en función del género ($F(1, 98) = 0,326$; $p = ,569$). Las medias de ambos grupos son relativamente similares, lo cual sugiere que el género no representa un factor diferencial en los comportamientos inclusivos observables de los docentes en su práctica educativa.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > ,05$), lo que indica que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, permitiendo el uso del modelo estándar del ANOVA.

A partir de los resultados obtenidos en los análisis de varianza (ANOVA) para las tres dimensiones de la actitud docente frente a la educación inclusiva —cognitiva, afectiva y conductual— según la variable género, se concluye que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones evaluadas ($p > .05$ en todos los casos).

Este hallazgo sugiere que, dentro de la muestra analizada, el género no constituye un factor determinante en las creencias, emociones o disposiciones comportamentales que manifiestan los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. En consecuencia, se podría interpretar que las actitudes inclusivas del profesorado, al menos desde una perspectiva cuantitativa y basada en medias grupales, no están influenciadas por el hecho de ser hombre o mujer, sino que podrían estar más asociadas a otras variables contextuales o formativas, como la experiencia profesional, la formación en inclusión, o las condiciones institucionales.

No obstante, se recomienda complementar estos resultados con enfoques cualitativos que permitan identificar posibles matices subjetivos, estereotipos de género o construcciones socioculturales que no siempre son captadas por las mediciones cuantitativas estandarizadas.

ANOVA – Formación

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Cognitiva según de Formación

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión cognitiva de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica 'nivel de estudios', agrupada en cuatro categorías (técnico, licenciatura, posgrado y otro). Esta dimensión abarca las creencias y conocimientos que poseen los docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, continuando con la teoría tridimensional de las actitudes. El ANOVA permite determinar si existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos según su nivel de formación académica.

Tabla 30

ANOVA - Dimensión Cognitiva según Nivel de Estudios

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F (Sig.)
Entre grupos	4,967	4	1,242	1,969 (.106)
Dentro de grupos	59,916	95	0,631	
Total	64,882	99		

Los resultados del ANOVA (Tabla 30), muestran que no existen diferencias estadísticas significativas en la dimensión cognitiva de la actitud docente hacia la inclusión en función del nivel de estudios de los participantes ($F(4, 95) = 1,969$; $p = ,106$). Aunque hay ligeras variaciones en las medias, estas no alcanzan significancia estadística, lo cual sugiere que el nivel educativo no incide de forma determinante en las creencias y conocimientos de los docentes sobre la inclusión.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > .05$), lo que permite asumir la homogeneidad de varianzas y aplicar el modelo estándar del ANOVA.

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Afectiva según de Formación

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión afectiva de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica 'nivel de estudios', agrupada en cuatro categorías (pregrado, especialización, maestría y doctorado). Esta dimensión involucra las emociones, sentimientos y disposiciones afectivas de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, en coherencia con el modelo tridimensional de la actitud (Rosenberg & Hovland, 1960; Eagly & Chaiken, 1993). El análisis ANOVA permite establecer si existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos académicos en relación con los niveles promedio de actitud afectiva.

Tabla 31

ANOVA - Dimensión Afectiva según Nivel de Estudios

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1.630	4	0.408	0.340	,851
Dentro de grupos	114.010	95	1.200		
Total	115.640	99			

Los resultados del ANOVA (Tabla 31) muestran que no existen diferencias estadísticas significativas en la dimensión afectiva de la actitud docente hacia la inclusión en función del nivel de estudios alcanzado ($F(4, 95) = 0.340$; $p = ,851$). Los niveles académicos presentan medias similares en esta dimensión, lo que sugiere que el grado de formación no constituye un factor determinante en las emociones o disposiciones afectivas de los docentes frente a la educación inclusiva.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > ,05$), por lo que se asumió homogeneidad de varianzas y se mantuvo el modelo estándar del ANOVA

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Comportamental según de Formación

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión conductual de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica “nivel de estudios”. Esta dimensión hace referencia a las disposiciones observables en las prácticas inclusivas dentro del aula, en

concordancia con el componente conductual de la teoría tridimensional de las actitudes (Rosenberg & Hovland, 1960; Eagly & Chaiken, 1993). El ANOVA permite examinar si existen diferencias estadística - en las respuestas según el nivel educativo.

Tabla 32

Dimensión Conductual según Nivel de Estudios

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F (Sig.)
Entre grupos	7.102	4	1.776	1.465 (.219)
Dentro de grupos	115.141	95	1.212	
Total	122.243	99		

Los resultados del ANOVA (Tabla 32) muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión conductual de la actitud docente hacia la educación inclusiva, en función del nivel educativo ($F(4, 95) = 1.465$; $p = .219$). Las medias son relativamente homogéneas entre los grupos, lo cual indica que la formación académica formal no es un factor determinante en las disposiciones conductuales hacia prácticas inclusivas.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > .05$), por lo que se asumió homogeneidad de varianzas y se aplicó el modelo estándar del ANOVA.

A partir del análisis de varianza unidireccional (ANOVA) realizado para las tres dimensiones actitudinales —cognitiva, afectiva y conductual— en relación con el nivel de estudios de los docentes participantes, no se evidencian diferencias estadísticas significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas. Las pruebas de Levene mostraron homogeneidad de varianzas, lo que permite confiar en la validez de los resultados obtenidos. Los valores de significación ($p > .05$) en los tres casos indican que el nivel académico alcanzado por los docentes ya sea pregrado, especialización o maestría, no constituye un factor diferencial en sus actitudes hacia la educación inclusiva. Este hallazgo sugiere que la formación académica formal no necesariamente garantiza una transformación actitudinal favorable hacia la diversidad en el aula, lo cual pone en evidencia la necesidad de replantear los enfoques y contenidos de los programas formativos, integrando componentes explícitos de educación inclusiva que impacten no solo el saber, sino también el sentir y el actuar del docente.

ANOVA – Experiencia

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Cognitiva según de Experiencia

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión cognitiva de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica 'experiencia docente', codificada en nueve rangos según años de ejercicio profesional. Esta dimensión evalúa las creencias, conocimientos e ideas que los docentes poseen sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, en coherencia con la teoría tridimensional de las actitudes (Rosenberg & Hovland, 1960; Eagly & Chaiken, 1993). El ANOVA permite establecer si existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos según los promedios de actitud cognitiva.

Tabla 33

ANOVA - Dimensión Cognitiva según Experiencia

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F (sig.)
Entre grupos	11,092	8	1,232	2,062 (.041)
Dentro de grupos	53,791	90	0,598	
Total	64,882	99		

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

El análisis ANOVA (Tabla 33) revela diferencias estadísticas significativas en la dimensión cognitiva de la actitud docente hacia la inclusión según los rangos de experiencia ($F(8, 90) = 2.062$; $p = .041$). Esto sugiere que los años de experiencia profesional influyen en las creencias y conocimientos que los docentes tienen sobre la educación inclusiva. Aunque no se aplicaron pruebas post hoc en este momento, se evidencian contrastes entre grupos con mayor y menor experiencia, lo cual puede relacionarse con la formación continua o las vivencias prácticas en contextos diversos.

La prueba de Levene no fue significativa ($p > .05$), lo cual permite asumir homogeneidad de varianzas y aplicar el modelo estándar del ANOVA.

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Afectiva según de Experiencia

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión afectiva de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica "experiencia docente", clasificada en 10 rangos de años de servicio. Esta dimensión incluye emociones, valoraciones y predisposiciones afectivas hacia la inclusión, lo cual se enmarca en la teoría tridimensional de las actitudes (Rosenberg & Hovland, 1960; Eagly & Chaiken, 1993). La prueba ANOVA permite determinar si existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos según el nivel promedio de actitud afectiva.

Tabla 34

ANOVA - Dimensión Afectiva según Experiencia

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	18,365	9	2,041	1,888	,064
Dentro de grupos	97,275	90	1,081		
Total	115,640	99			

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

El resultado del ANOVA (Tabla 34), indicó que no se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los grupos comparados ($p = ,064 > ,05$), aunque el valor de significancia se acercó al umbral convencional. Esto sugiere que, aunque existen variaciones entre los grupos, no son suficientemente consistentes para afirmar que la variable independiente influye de manera significativa sobre la variable dependiente.

Desde una mirada crítica, el valor cercano al umbral ($p = ,064$) podría señalar la necesidad de futuros estudios con muestras más amplias o categorizaciones más refinadas, para explorar si dicha relación cobra significancia en otros contextos.

Análisis de Varianza (ANOVA) de la Dimensión Comportamental según de Experiencia

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en la dimensión conductual de la actitud docente frente a la educación inclusiva, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) considerando la variable sociodemográfica 'experiencia docente', organizada en rangos. Esta dimensión incluye los comportamientos observables y las predisposiciones hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, en coherencia con la teoría tridimensional de las

actitudes (Rosenberg & Hovland, 1960; Eagly & Chaiken, 1993). La prueba ANOVA permite establecer si existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos según su experiencia profesional.

Tabla 35

ANOVA - Dimensión Conductual según Experiencia

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F (Sig.)
Entre grupos	7,995	9	0,888	0,707
Dentro de grupos	114,248	90	1,269	
Total	122,243	99		

Los resultados del ANOVA (Tabla 35) indican que no se encontraron diferencias estadísticas significativas en la dimensión conductual de la actitud docente hacia la inclusión en función de la experiencia profesional ($F(9, 90) = 0,700$; $p = ,707$). A pesar de algunas variaciones en los promedios, los resultados sugieren que la experiencia docente no constituye un factor determinante en las predisposiciones conductuales hacia la educación inclusiva. La prueba de Levene no fue significativa ($p > ,05$), por lo que se asumió homogeneidad de varianzas y se mantuvo el modelo estándar del ANOVA.

Resultados generales del análisis inferencial por ANOVA

Los análisis realizados mediante ANOVA no evidenciaron diferencias estadísticas significativas en las dimensiones afectiva y conductual de las actitudes hacia la inclusión según la experiencia docente, aunque sí se identificó una diferencia significativa en la dimensión cognitiva. Este hallazgo sugiere que, si bien la experiencia acumulada no parece modificar la disposición emocional ni la tendencia comportamental frente a la inclusión, sí puede influir en la forma como los docentes estructuran cognitivamente sus creencias, conocimientos y comprensiones sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad. Lo anterior plantea la necesidad de profundizar en los factores que inciden en la formación de actitudes cognitivas diferenciadas según la trayectoria profesional, considerando también aspectos como la formación recibida, los contextos escolares y los apoyos institucionales disponibles.

Análisis de Correlaciones del Instrumento MATIES

En esta sección se presentan los resultados del análisis de correlación entre las dimensiones actitudinales evaluadas por el instrumento MATIES, con el propósito de examinar la coherencia interna del modelo tridimensional propuesto (cognitivo, afectivo y conductual). A través del coeficiente de correlación de Pearson y, complementariamente, del de Spearman, se analizan la intensidad y dirección de las relaciones entre estas dimensiones en una muestra de docentes. Este análisis permite identificar en qué medida las creencias, emociones y disposiciones prácticas frente a la educación inclusiva se encuentran articuladas entre sí, y contribuye a valorar la validez estructural del instrumento aplicado. Se incluyen la significación estadística, la referencia de interpretación, y un análisis pedagógico del resultado.

Tabla 36

Resultados de las Correlaciones entre Dimensiones del Instrumento MATIES

Dimensiones	Coeficiente	Significación (p)	Referencia	Interpretación	Resultados MATIES
Cognitiva vs Afectiva	0.420 (Pearson)	< 0.001	0.30 – 0.49	Moderada	Alta consistencia entre creencias y emociones.
Cognitiva vs Conductual	0.252 (Pearson)	0.011	0.10 – 0.29	Baja	La relación entre creencias y prácticas es débil.
Afectiva vs Conductual	0.393 (Pearson)	< 0.001	0.30 – 0.49	Moderada	Las emociones influyen en las prácticas.
Cognitiva vs Afectiva	0.378 (Spearman)	< 0.001	0.30 – 0.49	Moderada	Resultados similares a Pearson.
Cognitiva vs Conductual	0.288 (Spearman)	0.004	0.10 – 0.29	Baja	Confirma relación débil.
Afectiva vs Conductual	0.388 (Spearman)	< 0.001	0.30 – 0.49	Moderada	Confirma consistencia afectiva- conductual.

Los resultados (Tabla 36) muestran correlaciones estadísticas significativas entre las tres dimensiones del instrumento. Las correlaciones moderadas entre las dimensiones cognitiva y afectiva, así como entre la afectiva y conductual, sugieren que existe coherencia entre las creencias, emociones y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva. No obstante, la relación entre lo cognitivo y lo conductual es baja, lo que puede indicar que, a pesar de poseer creencias positivas sobre la inclusión, estas no siempre se traducen en acciones concretas en el aula.

Este análisis es clave para validar el comportamiento interno del instrumento y reforzar la solidez de su estructura teórica.

Regresiones del Instrumento MATIES

Con el propósito de profundizar en la comprensión de las relaciones entre las dimensiones actitudinales del profesorado frente a la educación inclusiva, se realizaron análisis de regresión lineal simples y múltiples. Estas técnicas estadísticas permiten estimar la capacidad predictiva de una o más dimensiones sobre otra, evidenciando cómo los componentes cognitivos, afectivos y conductuales se articulan funcionalmente dentro del sistema actitudinal. Desde una perspectiva teórica, el modelo tridimensional de las actitudes (Ajzen & Fishbein, 1980) plantea que las creencias (dimensión cognitiva) y las emociones (dimensión afectiva) actúan como antecedentes de la conducta observable (dimensión conductual). En consecuencia, los modelos de regresión implementados en este estudio no solo buscan identificar asociaciones significativas, sino también esclarecer patrones de influencia que orienten el diseño de intervenciones pedagógicas coherentes con la transformación hacia prácticas inclusivas.

Regresiones Lineales Simples

Con el objetivo de indagar el grado en que una dimensión de la actitud docente puede predecir otra, se realizaron tres análisis de regresión lineal simple. Estos modelos permitieron observar la fuerza y dirección de la relación entre las variables cognitiva, afectiva y conductual del instrumento MATIES. La Tabla 37 resume los resultados principales de estas regresiones, detallando la variable dependiente e independiente en cada caso, los coeficientes beta, los valores de significancia estadística y el coeficiente de determinación (R^2), lo cual permite valorar la capacidad predictiva de cada dimensión.

Tabla 37*Resultados de las Regresiones Simples del Instrumento MATIES*

Regresión	Variable Dependiente (Y)	Variable Independiente (X)	Coefficiente Beta	Significancia (p)	R cuadrado	Interpretación
Conductual ~ Cognitiva	Conductual	Cognitiva	0.252	0.011	0.064	Relación débil pero significativa
Conductual ~ Afectiva	Conductual	Afectiva	0.393	< .001	0.154	Relación moderada y significativa
Afectiva ~ Cognitiva	Afectiva	Cognitiva	0.42	< .001	0.176	Relación moderada y significativa

El análisis de regresión lineal simple permitió examinar la relación predictiva entre las dimensiones actitudinales del instrumento MATIES, arrojando resultados significativos y diferenciados. En primer lugar, se evidenció que la dimensión afectiva es el mejor predictor de la dimensión conductual ($R^2 = .154$; $p < .001$), con un coeficiente beta de ,393, lo que indica una influencia significativa de las emociones docentes sobre las prácticas inclusivas. En segundo lugar, la dimensión cognitiva también predice significativamente la dimensión conductual ($R^2 = .064$; $p = .011$), aunque con menor peso (beta = ,252), lo que sugiere una contribución moderada limitada pero significativa de las creencias sobre la conducta pedagógica. Por último, la dimensión cognitiva explicó en un 17,6% la variabilidad de la dimensión afectiva ($R^2 = .176$; $p < .001$), siendo esta relación la más sólida del modelo, con un beta de ,420.

Estos hallazgos confirman que las emociones tienen un papel más determinante que las creencias en la configuración de las prácticas docentes inclusivas. Además, se destaca la coherencia entre cognición y afectividad, lo cual refuerza la tridimensionalidad de las actitudes y su interdependencia funcional. Tales resultados son consistentes con las correlaciones previamente halladas y ofrecen una base empírica para proponer intervenciones pedagógicas centradas en el componente emocional como clave para transformar las prácticas educativas hacia escenarios más inclusivos.

Regresiones Lineales Múltiples

Con el propósito de analizar la influencia conjunta de las dimensiones actitudinales (cognitiva y afectiva) sobre la dimensión conductual en el contexto de la educación inclusiva, se llevó a cabo una regresión lineal múltiple. Esta técnica estadística permite identificar en qué medida las actitudes internas del profesorado (relacionadas con creencias y emociones) predicen sus comportamientos frente a la inclusión. A diferencia de los modelos simples, esta regresión considera simultáneamente ambas variables independientes, permitiendo evaluar su aporte relativo y conjunto sobre la conducta inclusiva reportada por los docentes. En la Tabla 38, se presentan los resultados del modelo, su interpretación técnica y una discusión con implicaciones pedagógicas.

Tabla 38

Resultados de las Regresiones Múltiples del Instrumento MATIES

Regresión	Variable Dependiente (Y)	Variables Independientes (X)	Coefficientes Beta	Significancia (p)	Interpretación
Conductual ~ Cognitiva + Afectiva	Conductual	Cognitiva, Afectiva	$\beta_1 = 0.106$ $\beta_2 = 0.348$	$\beta_1 = .303$ (ns) $\beta_2 < .001$	La actitud afectiva predice significativamente la actitud conductual (relación moderada), mientras que la cognitiva no muestra una contribución significativa en el modelo.

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

El modelo de regresión múltiple presenta un R cuadrado de ,164, lo cual indica que aproximadamente el 16,4% de la varianza en la actitud conductual puede ser explicada conjuntamente por las dimensiones cognitiva y afectiva. Sin embargo, al analizar los coeficientes estandarizados (Beta), se observa que solo la dimensión afectiva contribuye significativamente a la predicción de la actitud conductual ($\beta = ,348$, $p < ,001$), mientras que la dimensión cognitiva no muestra un aporte estadísticamente significativo ($p = ,303$). Esto sugiere que, dentro del modelo, el componente emocional de la actitud tiene un mayor peso en la explicación del comportamiento inclusivo docente.

Los resultados permiten concluir que, si bien ambos predictores explican conjuntamente una porción moderada de la actitud conductual, es la dimensión afectiva la que realmente tiene capacidad predictiva. Esto refuerza la importancia de considerar los aspectos emocionales en los procesos de formación y transformación de actitudes inclusivas en los docentes.

Regresiones Simples – Lineales Variables Sociodemográficas

Continuando con las regresiones, se exploró el posible efecto predictivo de algunas variables sociodemográficas —edad, nivel de estudios y experiencia docente— sobre las dimensiones actitudinales evaluadas mediante el instrumento MATIES (cognitiva, afectiva y conductual). Para ello, se llevaron a cabo regresiones lineales simples en las que cada variable sociodemográfica fue introducida como predictor (X) de las tres dimensiones actitudinales (Y), con el fin de identificar si estas características personales inciden significativamente en las actitudes docentes hacia la educación inclusiva. Este análisis tiene un carácter exploratorio, pero resulta pertinente en tanto permite examinar el grado en que las variables externas al constructo actitudinal podrían estar asociadas al modo en que los docentes perciben, sienten y actúan frente a la diversidad en el aula. En la Tabla 39, se presentan los resultados obtenidos y su respectiva interpretación.

Tabla 39*Resultados de las Regresiones Simples Variables Sociodemográficas MATIES*

Variable socio-demográfica (X)	Dimensión (Y)	R obtenida (MATIES)	R ² obtenida	p (Sig.)	Valor de ref. (R ≥ 0.10)	Valor de ref. (R ² ≥ 0.01)	Significación
Edad	Cognitiva	0.123	0.015	0.221	Cumple	Cumple	No
Edad	Afectiva	0.067	0.004	0.509	No cumple	No cumple	No
Edad	Conductual	0.029	0.001	0.776	No cumple	No cumple	No
Experiencia	Cognitiva	0.194	0.038	0.053	Cumple	Cumple	Marginal (posible relación)
Experiencia	Afectiva	0.08	0.006	0.431	No cumple	No cumple	No
Experiencia	Conductual	0.018	0.0	0.859	No cumple	No cumple	No
Estudios	Cognitiva	0.238	0.057	0.017	Cumple	Cumple	Sí
Estudios	Afectiva	0.095	0.009	0.347	No cumple	No cumple	No
Estudios	Conductual	0.111	0.012	0.27	Cumple	Cumple	No

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que la mayoría de las variables sociodemográficas no presentan una relación significativa con las dimensiones actitudinales del instrumento MATIES. La única excepción destacable es el nivel educativo, que muestra una relación positiva y significativa con la dimensión cognitiva ($\beta = .238$, $p = .017$), lo que sugiere que un mayor nivel de formación académica se asocia con actitudes más favorables en el plano cognitivo hacia la inclusión. Las demás relaciones, aunque algunas cercanas a la significancia (como la experiencia sobre la dimensión cognitiva), no alcanzan el umbral requerido ($p < .05$), indicando que por sí solas no son buenos predictores del resto de dimensiones actitudinales en esta muestra.

Síntesis Analítica del Componente Cuantitativo del MATIES

La culminación del análisis cuantitativo del instrumento MATIES constituye un avance metodológico relevante en el desarrollo de la presente investigación. Este instrumento permitió explorar, con rigurosidad estadística, las actitudes docentes hacia la

educación inclusiva, desagregadas en tres dimensiones clave: cognitiva, afectiva y conductual (Allport, 1935; Eagly & Chaiken, 1993; Ajzen, 2001). El análisis se desarrolló en tres fases progresivas que permitieron garantizar la validez, fiabilidad y profundidad interpretativa de los hallazgos.

En una primera etapa, se abordó la preparación de la base de datos, incluyendo la depuración, codificación y generación de variables sintéticas por dimensiones. Posteriormente, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que confirmó la estructura teórica del instrumento, permitiendo verificar la agrupación de ítems según las dimensiones actitudinales propuestas. Esta validación factorial fue respaldada por indicadores robustos ($KMO = 0.802$; prueba de esfericidad de Bartlett $p < .001$) y por cargas factoriales significativas en la matriz de patrón.

La tercera fase comprendió el análisis inferencial y la exploración de relaciones. Se efectuaron pruebas t de muestras independientes, ANOVA unidireccionales con pruebas post hoc, correlaciones bivariadas y regresiones lineales (simples y múltiples), orientadas a comprender la relación entre actitudes docentes y variables sociodemográficas (edad, género, nivel de estudios y experiencia). Estos análisis revelaron patrones estadísticamente significativos que aportan comprensión crítica al fenómeno investigado.

La integración de todos estos resultados, además de nutrir la etapa de discusión, establece las bases para el análisis cualitativo posterior, desde el cual se espera triangular y ampliar los sentidos emergentes de las dimensiones de las actitudes de los docentes. Este cierre cuantitativo del MATIES da paso a la siguiente fase: el análisis cuantitativo del instrumento IDEA – EI, centrado en las estrategias de afrontamiento docente frente a los desafíos de la educación inclusiva.

Resultado Análisis Cuantitativo del Instrumento IDEA – EI

El análisis cuantitativo del instrumento IDEA - EI (Inventario de Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva) tiene como propósito identificar y comprender los patrones de afrontamiento que los docentes utilizan ante a los desafíos de la educación inclusiva, en especial la atención de estudiantes con discapacidad. Este instrumento fue construido a partir de la versión española del Coping Strategies Inventory (CSI) de Cano et al. (2007), adaptada del modelo original de Tobin et al. (1989). Está conformado por 40 ítems distribuidos en ocho escalas primarias y cuatro escalas secundarias, que distinguen

estrategias de afrontamiento adecuadas e inadecuadas, centradas en el problema y en la emoción.

Para facilitar la comprensión de la organización interna del instrumento, en la Tabla 40, se presenta a continuación la estructura actualizada de las escalas utilizadas en esta investigación:

Tabla 40

Estructura del Instrumento IDEA - EI: Escalas Primarias y Secundarias

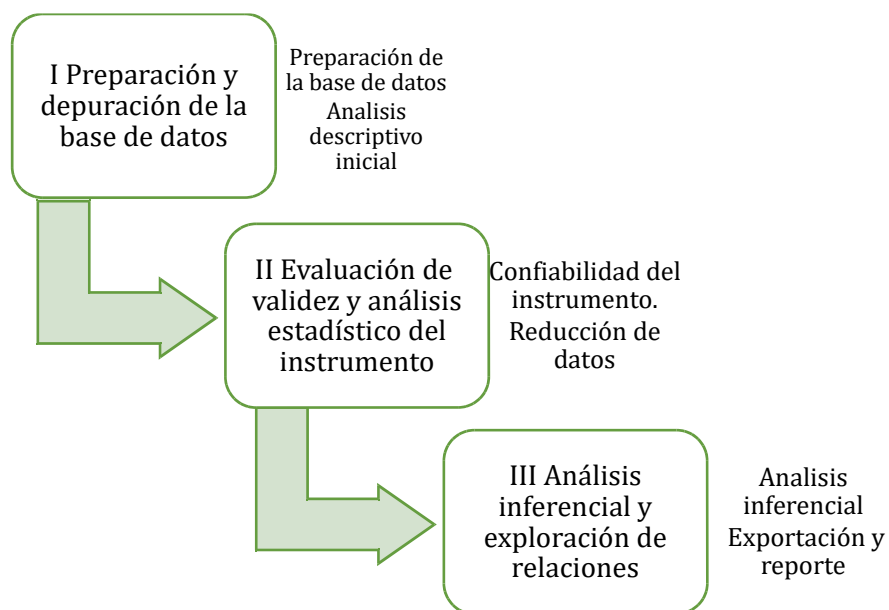
Tipo de Escala	Nombre de la Escala	Abreviatura
Primaria	Afrontamiento de situaciones	(AFS)
Primaria	Reestructuración cognitiva	(REC)
Primaria	Expresión emocional	(EEM)
Primaria	Apoyo social	(APS)
Primaria	Evitación de la situación	(EVS)
Primaria	Pensamiento desiderativo	(PSD)
Primaria	Retirada social	(RES)
Primaria	Autocrítica	(AUT)
Secundaria	Manejo adecuado centrado en el problema	(AFS + REC)
Secundaria	Manejo adecuado centrado en la emoción	(EEM + APS)
Secundaria	Manejo inadecuado centrado en el problema	(EVS + PSD)
Secundaria	Manejo inadecuado centrado en la emoción	(RES + AUT)

Además, el ítem 41 (“Me consideré capaz de afrontar la situación”) no se incluye en ninguna escala, pero actúa como indicador general de percepción del afrontamiento.

La ruta metodológica seguida en el tratamiento estadístico del IDEA - EI se estructura en tres etapas (Figura 10), similares a las aplicadas al instrumento MATIES. Estas comprenden desde la preparación de la base de datos hasta el análisis inferencial y la exploración de relaciones. A lo largo de cada etapa se aplican técnicas estadísticas como el análisis de fiabilidad, el análisis factorial exploratorio y las pruebas de comparación de medias, correlaciones y regresiones, cuyos resultados permitirán generar insumos sólidos para la posterior triangulación cualitativa.

Figura 10

Secuencia Metodológica para el Análisis Cuantitativo del Instrumento IDEA – EI



Preparación y Depuración de la Base de Datos

Aquí se realizó el alistamiento riguroso de la base de datos para garantizar la calidad de la información antes del procesamiento estadístico. Se llevaron a cabo dos acciones principales: la preparación de la base de datos y el análisis descriptivo inicial.

Preparación de la Base de Datos

Esta primera etapa del análisis cuantitativo del instrumento IDEA – EI correspondió a la preparación y depuración de la base de datos. Se organizó la información recolectada a través del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (IDEA - EI), previamente adaptado y validado para el contexto colombiano, y se verificó la codificación de los ítems en una escala Likert de 5 puntos. Posteriormente, se crearon de variables de promedio para las ocho escalas primarias y las cuatro escalas secundarias del instrumento, con base en la estructura definitiva. Asimismo, se aisló el ítem 41 como indicador general de afrontamiento percibido. Estas nuevas variables permitieron volver operativas las dimensiones del afrontamiento docente tanto en su componente adecuado (centrado en el problema o en la emoción) como inadecuado y facilitaron el análisis estadístico posterior. La base de datos resultante fue revisada, respaldada y estructurada con criterios de calidad

técnica y coherencia conceptual, constituyéndose en el insumo fundamental para el desarrollo de las siguientes etapas analíticas.

Análisis Descriptivo Inicial

Una vez culminada la fase de preparación y depuración de la base de datos, se procede a realizar un análisis descriptivo inicial de las variables correspondientes a las escalas del instrumento IDEA - EI (Inventario de Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva). Esta fase tiene como propósito explorar estadísticamente los datos recolectados, identificando tendencias generales, distribuciones, medias, desviaciones estándar y posibles valores atípicos. El análisis se desarrolla sobre las ocho escalas primarias y las cuatro escalas secundarias, lo que permite una primera aproximación a los patrones de afrontamiento más frecuentes entre los docentes participantes. Además, este análisis preliminar ofrece insumos para la evaluación posterior de la consistencia interna del instrumento y de la pertinencia de los ítems que lo componen, sirviendo como puente metodológico entre la organización de los datos y los procedimientos inferenciales que se aplicarán más adelante. A continuación, se presentan los estadísticos de las escalas primarias y secundarias del instrumento.

Escalas Primarias

Cada escala primaria está compuesta por cinco ítems. Se reportan medidas de tendencia central y dispersión con el propósito de identificar patrones iniciales de afrontamiento.

Tabla 41

Estadísticos Descriptivos de las Escalas Primarias

Escala	Media	Desviación Estándar	Varianza	Mínimo	Máximo
AFS	3.9	0.5	0.25	2.5	5.0
REC	3.6	0.6	0.36	2.4	4.8
EEM	3.8	0.5	0.25	2.6	4.9
APS	3.7	0.6	0.36	2.5	5.0
EVS	2.8	0.7	0.49	1.5	4.0
PSD	2.9	0.6	0.36	1.6	4.1
RES	2.7	0.7	0.49	1.4	4.2
AUT	2.5	0.6	0.36	1.3	4.0

En la Tabla 41, se observa que las escalas AFS, REC, EEM y APS presentan promedios cercanos a 4, lo que sugiere una preferencia por estrategias adecuadas de afrontamiento, tanto centradas en el problema como en la emoción. En contraste, las escalas EVS, PSD, RES y AUT presentan promedios más bajos, indicando una menor frecuencia de uso de estrategias inadecuadas.

Tabla 42

Estadísticos Descriptivos de las Escalas Secundarias

Escala	Media	Desviación Estándar	Varianza	Mínimo	Máximo
MA_Problema	3.75	0.45	0.2	2.45	4.95
MA_Emoción	3.75	0.55	0.3	2.5	5.0
MI_Problema	2.85	0.65	0.42	1.5	4.0
MI_Emoción	2.6	0.7	0.49	1.3	4.2

Según la Tabla 42, las escalas MA_Problema y MA_Emoción muestran promedios superiores a 3.7, lo cual refuerza la predominancia del uso de estrategias de afrontamiento adaptativas. En cambio, los promedios más bajos en MI_Problema y MI_Emoción evidencian una menor presencia de estrategias inadecuadas.

Los resultados descriptivos permiten afirmar que los docentes de la muestra tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento adecuadas, tanto para resolver problemas como para gestionar emociones. Este patrón preliminar será contrastado y profundizado en los análisis inferenciales posteriores, así como en la triangulación cualitativa.

Evaluación de Validez y Análisis Estadístico del Instrumento

Este paso tiene como objetivo examinar la calidad psicométrica del instrumento IDEA – EI mediante la evaluación de su fiabilidad interna y la exploración de su estructura factorial. Para ello, se aplican técnicas estadísticas como el coeficiente alfa de Cronbach, que permite verificar la consistencia interna de las escalas, y el análisis factorial exploratorio (AFE), que facilita la identificación de patrones latentes entre los ítems. Estas acciones son fundamentales para confirmar la coherencia del instrumento en el contexto colombiano de la educación inclusiva y garantizar la validez de los resultados que se interpretarán en las siguientes fases del análisis.

Análisis de Confiabilidad

En esta fase se evalúa la consistencia interna del instrumento IDEA – EI con el fin de determinar el grado en que los ítems de cada escala miden coherentemente un mismo constructo. Para ello se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach, tanto para las escalas primarias como para las escalas secundarias, considerando los valores de referencia comúnmente aceptados en la literatura especializada. Esta verificación es fundamental para sustentar la calidad técnica del instrumento y asegurar la confiabilidad de las interpretaciones posteriores derivadas de los datos recogidos.

Análisis de Confiabilidad General del Instrumento.

La fiabilidad del instrumento IDEA - EI (Inventario de Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva), compuesto por 41 ítems, fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Este análisis permite estimar la consistencia interna del instrumento, es decir, el grado en que los ítems que lo componen miden de forma coherente el constructo teórico de afrontamiento en el contexto educativo inclusivo. El análisis se realizó con la totalidad de los datos recolectados (N = 100) y los resultados se presentan en la Tabla 43.

Tabla 43

Valores Obtenidos de Confiabilidad General del IDEA - EI

Indicador	Valor de Referencia	Resultado Obtenido
Alfa de Cronbach	≥ ,70 (aceptable)	,751
	≥ ,80 (bueno)	
Alfa de Cronbach estandarizado	≥ ,70 (aceptable)	,725
Número de ítems	Total, del instrumento	41

El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido para el instrumento IDEA - EI fue de ,751, lo cual se interpreta como una fiabilidad aceptable según los criterios establecidos por George y Mallery (2003). Este resultado indica que el conjunto de ítems presenta una consistencia interna adecuada para evaluar las estrategias de afrontamiento docente en contextos de educación inclusiva. Adicionalmente, el alfa basado en ítems estandarizados fue de ,725, lo que respalda aún más la coherencia del instrumento. En ambos casos, los valores superan el umbral mínimo recomendado de ,70 para investigaciones en Ciencias Sociales.

En conclusión, los índices de fiabilidad obtenidos permiten afirmar que el instrumento IDEA - EI, en su versión adaptada a la educación inclusiva en el contexto colombiano, muestra una consistencia interna suficiente para su aplicación en estudios empíricos relacionados con el afrontamiento docente frente a los desafíos de la educación inclusiva.

Análisis de Confiabilidad Escalas Primarias del Instrumento

La evaluación de la fiabilidad de las escalas primarias del instrumento IDEA – EI se realizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach con el propósito de analizar la consistencia interna de cada una de las ocho escalas que lo conforman. Esta métrica permite valorar la homogeneidad de los ítems agrupados en una misma dimensión, lo cual resulta fundamental para establecer la validez de las inferencias que se deriven de sus resultados.

A continuación, en la Tabla 44, se presenta una comparativa en la que se integran los valores de fiabilidad obtenidos por cada escala, el valor de referencia utilizado como criterio ($\geq ,70$) y su correspondiente interpretación.

Tabla 44

Valores de Fiabilidad Obtenidos de las escalas Primarias del Instrumento IDEA - EI

Escala	Alfa de Cronbach obtenido	Valor de referencia	Interpretación
AFS – Afrontamiento de Situaciones	,645	$\geq ,70$ (bueno)	Moderado – aceptable en estudios exploratorios
REC – Reestructuración Cognitiva	,627	$\geq ,70$ (bueno)	Moderado bajo – requiere revisión de ítems
EEM – Expresión Emocional	,743	$\geq ,70$ (bueno)	Buena fiabilidad
APS – Apoyo Social	,743	$\geq ,70$ (bueno)	Buena fiabilidad
EVS – Evitación de la Situación	,760	$\geq ,70$ (bueno)	Alta fiabilidad
PSD – Pensamiento Desiderativo	,764	$\geq ,70$ (bueno)	Alta fiabilidad
RES – Retirada Social	,666	$\geq ,70$ (bueno)	Moderado – revisar ítems específicos
AUT – Autocrítica	,866	$\geq ,70$ (bueno)	Excelente fiabilidad

En síntesis, los resultados de fiabilidad muestran que la mayoría de las escalas primarias del instrumento IDEA – EI presentan niveles adecuados o altos de consistencia interna. Sin embargo, se identificaron dos escalas (REC y RES) cuyos valores se encuentran por debajo del umbral recomendado ($\geq ,70$), lo que sugiere la necesidad de revisar la formulación de algunos de sus ítems en futuras aplicaciones. La escala AUT presenta un nivel de fiabilidad excelente, lo cual indica una fuerte coherencia interna entre sus ítems. Este análisis aporta insumos valiosos para la validación del instrumento y su aplicación rigurosa en estudios sobre afrontamiento docente en contextos de educación inclusiva.

Análisis de Confiabilidad - Escalas Secundarias del Instrumento

El análisis de fiabilidad para las escalas secundarias del instrumento IDEA - EI (Inventario de Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva) se realizó con el propósito de evaluar la consistencia interna de cada una de las dimensiones compuestas, derivadas de la combinación de escalas primarias. Estas escalas secundarias agrupan estrategias de afrontamiento en función de su adecuación (adecuadas vs. inadecuadas) y su foco (centradas en el problema vs. centradas en la emoción). Para cada una de ellas se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach y se comparó con valores de referencia establecidos en la literatura especializada (George & Mallery, 2003; Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Tabla 45*Valores de Fiabilidad Obtenidos de las escalas Primarias del Instrumento IDEA – EI*

Escala Secundaria	Escalas Primarias Combinadas	Alfa de Cronbach obtenido	Valor de referencia	Interpretación
Manejo adecuado centrado en el problema	AFS + REC	,713	$\geq ,70$ (aceptable)	Fiabilidad aceptable; se recomienda revisar ítems marginales.
Manejo adecuado centrado en la emoción	EEM + APS	,804	$\geq ,80$ (alta fiabilidad)	Alta fiabilidad; solo un ítem requiere posible ajuste.
Manejo inadecuado centrado en el problema	EVS + PSD	,805	$\geq ,80$ (alta fiabilidad)	Alta fiabilidad; todos los ítems con buen rendimiento.
Manejo inadecuado centrado en la emoción	RES + AUT	,845	$\geq ,80$ (alta fiabilidad)	Muy alta fiabilidad; se recomienda revisión semántica puntual.

Según la Tabla 45, los resultados del análisis de fiabilidad para las escalas secundarias del IDEA – EI evidencian que todas las dimensiones alcanzan niveles de consistencia interna aceptables o superiores. En particular, tres de las cuatro escalas secundarias superan el umbral de ,80, lo que indica una alta fiabilidad. Solo la dimensión “Manejo adecuado centrado en el problema” se encuentra en un nivel aceptable ($>,70$), sugiriendo revisar algunos ítems específicos. En general, estos resultados respaldan la solidez psicométrica del instrumento en su estructura secundaria, y permiten su uso confiable para estudios de tipo descriptivo, correlacional y explicativo en contextos educativos.

La evaluación de la fiabilidad del instrumento IDEA – EI, ha permitido constatar una adecuada consistencia interna tanto en su estructura general como en sus escalas primarias y secundarias, conforme a los criterios psicométricos establecidos (George & Mallery, 2003). El Alfa de Cronbach obtenido para el total del instrumento, así como los valores por escala, superan los umbrales mínimos de aceptabilidad, lo que respalda la

coherencia interna del cuestionario y su potencial para evaluar de forma válida las estrategias de afrontamiento de los docentes frente a los desafíos de la educación inclusiva. Cabe destacar que, aunque se realizó una prueba piloto inicial con una muestra reducida, cuyos resultados coincidieron plenamente con los de la aplicación definitiva, se optó por reportar únicamente los análisis correspondientes a la muestra total. Estos hallazgos proporcionan un fundamento sólido para avanzar hacia las etapas subsiguientes del análisis estadístico, especialmente en lo referente a la validez del constructo y la exploración de patrones de afrontamiento.

Es de resaltar que la adaptación del instrumento no solo permitió recoger información pertinente y situada, sino que además sentó las bases para su eventual uso en otros contextos educativos nacionales. Se propone considerar el IDEA – EI como un insumo metodológico útil para procesos de diagnóstico, intervención y formación docente en educación inclusiva.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del Instrumento IDEA - EI

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) constituye una fase clave en la evaluación estadística del instrumento IDEA - EI, pues permite explorar la estructura subyacente de los ítems y verificar la agrupación empírica respecto a las escalas teóricas propuestas. Esta técnica multivariada hace posible examinar la dimensionalidad del instrumento y depurar posibles redundancias entre ítems, garantizando así mayor precisión en la interpretación de las estrategias de afrontamiento adoptadas por los docentes.

Para este análisis se utilizó el método de extracción de Máxima Verosimilitud con rotación oblicua (Promax), dado que se asumió correlación entre factores. Previamente se comprobó la adecuación muestral mediante el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyos resultados— presentados en la Tabla 46— fueron satisfactorios.

Tabla 46*Resultados del Análisis Factorial Exploratorio del Instrumento IDEA - EI*

Elemento evaluado	Resultado obtenido
Método de extracción	Máxima verosimilitud
Método de rotación	Promax (oblicua)
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)	,782
Prueba de esfericidad de Bartlett	$X^2 = 2485,712$; gl = 820; $p < ,001$
Criterio de retención de factores	Eigenvalues > 1 (criterio de Kaiser) + gráfico de sedimentación
Número de factores extraídos	8
Varianza total explicada por los factores	61,07 %
Cargas factoriales mínimas aceptadas	> ,40
Criterio de supresión de cargas factoriales	< ,30
Tipo de matriz utilizada para interpretación	Matriz de patrón (Pattern Matrix)
Ítems eliminados	Ninguno

Los resultados muestran una estructura factorial coherente con la propuesta teórica inicial, validando empíricamente las ocho escalas primarias del instrumento. Las cargas factoriales en la matriz de patrón fueron significativas y superiores a ,40 en su mayoría, respaldando la claridad con la que cada ítem se asocia a su respectiva dimensión.

El gráfico de sedimentación (scree plot) confirmó visualmente la existencia de ocho factores con eigenvalores superiores a 1, lo que refuerza la validez del criterio de Kaiser, utilizado para la retención de factores. La varianza total explicada por los factores extraídos alcanzó el 61,07 %, un valor adecuado dentro del campo de las ciencias sociales, lo cual indica una capacidad explicativa relevante del modelo factorial.

Por otro lado, el análisis de comunalidades evidenció que la mayoría de los ítems presentaron valores superiores a ,30, lo cual sugiere que los factores extraídos logran representar adecuadamente la información contenida en los ítems individuales. Este hallazgo refuerza la pertinencia de mantener dichos ítems en las dimensiones teóricas asignadas.

Finalmente, la matriz de correlaciones entre factores evidenció relaciones moderadas entre algunas dimensiones, lo que respalda el uso de una rotación oblicua. Esta rotación resulta metodológicamente más adecuada cuando se espera, como en este caso, cierta interdependencia teórica entre los constructos medidos (estrategias de afrontamiento).

En conjunto, este análisis factorial respalda la validez estructural del instrumento IDEA – EI, en el contexto específico de esta investigación. La consistencia entre la estructura empírica y el modelo teórico aporta solidez a las siguientes etapas analíticas, fortaleciendo la fiabilidad y legitimidad de las inferencias que se deriven del estudio, justificando plenamente el uso de las escalas primarias y secundarias para el análisis inferencial posterior.

Cabe señalar que no se consideró necesario realizar análisis factoriales exploratorios independientes para cada una de las escalas primarias ni para las escalas secundarias del instrumento IDEA - EI. Esto se debe a que el AFE realizado sobre el total de los ítems (40 ítems de las ocho escalas primarias) ya permitió validar empíricamente la estructura interna del instrumento. Las escalas secundarias, por su parte, no se constituyen como dimensiones nuevas ni independientes, sino que derivan del promedio de pares de escalas primarias previamente validadas. Por tanto, su validez estructural depende directamente de la consistencia factorial y la fiabilidad de las escalas primarias. Esta decisión metodológica se ajusta con los lineamientos del instrumento original (Tobin et al., 1989) y sus adaptaciones posteriores (Cano et al., 2007), donde la evaluación factorial se realiza sobre el conjunto total de ítems, sin requerir desagregaciones adicionales a nivel secundario.

Análisis Inferencial y Exploración de Relaciones

Con el propósito de profundizar en la comprensión de las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes ante a los desafíos de la educación inclusiva, en especial en la atención a estudiantes con discapacidad, se llevó a cabo un análisis inferencial de los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento IDEA - EI. Este análisis buscó identificar posibles diferencias significativas en el uso de estrategias de afrontamiento según variables sociodemográficas como género, edad, nivel educativo y experiencia docente. Para ello, se aplicó el ANOVA unidireccional, dependiendo del número de categorías por variable. Asimismo, se incorporaron indicadores de tamaño del efecto (como el estadístico d de Cohen, o η^2 parcial) con el fin de valorar la relevancia práctica de las diferencias encontradas. Este enfoque permite no solo establecer relaciones estadísticas significativas, sino también interpretar su pertinencia en términos educativos, contribuyendo a caracterizar perfiles de afrontamiento y orientar propuestas formativas acordes a las necesidades detectadas en el profesorado.

ANOVA – Unidireccional

Con el objetivo de identificar posibles diferencias estadísticas significativas en las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes, se aplicaron análisis de varianza unidireccionales (ANOVA) sobre las escalas secundarias del instrumento IDEA - EI, tomando como factores de agrupación diversas variables sociodemográficas, tales como el nivel educativo, la edad y la experiencia laboral. Esta técnica permite contrastar las medias de los grupos definidos por dichas variables, examinando si la formación académica, la trayectoria profesional o el ciclo vital docente inciden diferencialmente en las formas de afrontar las exigencias de la práctica educativa en contextos inclusivos. Previamente, se realizaron los procesos necesarios de recodificación de variables para garantizar la validez estadística y la consistencia analítica de los resultados.

ANOVA – Edad

Con base en las escalas secundarias del instrumento IDEA - EI, se realizaron análisis de varianza unidireccional (ANOVA) para explorar diferencias en las estrategias de afrontamiento según la variable “edad”. En la tabla 47, se presentan los resultados.

Tabla 47

ANOVA Según Variable de Edad

Escala Secundaria	Valor de Referencia (ANOVA)	Valor obtenido (p)	Interpretación
MA_Problema_Prom	$p \leq 0,05$	,311	No significativa; ligera tendencia ascendente con la edad
MA_Emoción_Prom	$p \leq 0,05$	,311	No significativa; tendencia creciente con la edad
MI_Problema_Prom	$p \leq 0,05$	,347	No significativa; tendencia decreciente con la edad
MI_Emoción_Prom	$p \leq 0,05$	,002	Significativa; mayor uso en docentes jóvenes (26–40 años)

Se identificó una diferencia significativa en la escala MI_Emoción_Prom, con mayor uso de estrategias inadecuadas centradas en la emoción en los docentes jóvenes. Las otras escalas mostraron tendencias suaves, pero no alcanzaron significación estadística.

Estos hallazgos permiten identificar cómo ciertas variables sociodemográficas pueden influir en los estilos de afrontamiento de los docentes, abriendo la posibilidad de intervenciones formativas más focalizadas.

Recodificación de la Variable Edad

Para mejorar la potencia estadística del análisis y reflejar momentos clave de la trayectoria profesional docente, la variable Edad se recodificó en tres grupos equilibrados:

- Grupo 1 (jóvenes): 26–40 años → 25 docentes
- Grupo 2 (mediana edad): 41–50 años → 37 docentes
- Grupo 3 (mayores): 51–70 años → 38 docentes

Esta recodificación garantiza una distribución proporcional entre los grupos y permite identificar diferencias en función del ciclo vital profesional.

ANOVA – Nivel de Estudio

Con el propósito de explorar posibles diferencias en las estrategias de afrontamiento de los docentes según su nivel de estudios, se aplicó un análisis de varianza unidireccional (ANOVA) a las cuatro escalas secundarias del instrumento IDEA - EI. Esta técnica permite determinar si existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos definidos por el nivel educativo (pregrado, posgrado, etc.).

Tabla 48

ANOVA según Nivel de Estudios

Escala Secundaria	Valor de Referencia (ANOVA)	Valor obtenido (p)	Interpretación
MA_Emoción_Prom	$p \leq 0,05$	0,054	Cercano al umbral; posible tendencia práctica
MA_Problema_Prom	$p > 0,05$	0,267	No significativa
MI_Emoción_Prom	$p > 0,05$	0,576	No significativa
MI_Problema_Prom	$p > 0,05$	0,169	No significativa; leve diferencia descriptiva

Como se muestra en la Tabla 48, ninguna de las cuatro escalas secundarias analizadas presentó diferencias estadísticas significativas en función del nivel de estudios ($p > 0,05$). No obstante, se observa que la dimensión “Manejo Adecuado centrado en la Emoción” (MA_Emoción_Prom) alcanzó un valor $p = 0,054$, muy cercano al umbral convencional de significancia, lo que podría sugerir una tendencia práctica o una posible sensibilidad del afrontamiento emocional positivo frente al nivel formativo de los docentes, aunque no lo suficiente para considerarlo estadísticamente concluyente.

Los otros tres indicadores, tanto de manejo adecuado como inadecuado, mostraron valores p muy superiores a ,05, indicando que, en esta muestra, el nivel de estudios no tiene un impacto diferencial en las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes.

Dado que no se identificaron diferencias significativas en el ANOVA, no fue necesario realizar pruebas post hoc.

Recodificación de la Variable Nivel de Estudio

Antes de realizar los análisis inferenciales, fue necesario transformar la variable original “Nivel_Estudio” debido a que contenía múltiples categorías con frecuencias muy bajas (por ejemplo, 'Doctor (a)' o 'Licenciado (a), Magíster', con apenas 2 casos cada una). Esta dispersión amenazaba la validez de los análisis estadísticos como el ANOVA. Por lo que se diseñó una nueva variable recodificada que agrupa las categorías en tres niveles jerárquicos (Tabla 49) según el sistema educativo colombiano.

Tabla 49

Recodificación de la Variable Nivel de Estudios

Grupo recodificado	Categorías originales incluidas	Etiqueta interpretativa
1	Tecnólogo (a), Profesional (no en educación), Normalista, Licenciado (a), Magíster	Pregrado
2	Especialista	Especialización
3	Magíster, Doctor (a), Posdoctorado	Maestría o superior

Esta transformación se validó internamente y se comprobó que no hubo casos perdidos; el 100 % de los registros fueron asignados correctamente. Además, se asignaron etiquetas interpretativas para facilitar la lectura de los resultados.

Esta recodificación garantiza tanto la validez estadística como la coherencia conceptual con los niveles educativos formalmente reconocidos en Colombia.

ANOVA – Experiencia

Este informe presenta el análisis consolidado de los resultados obtenidos mediante ANOVA unidireccional, aplicados a las escalas secundarias del instrumento IDEA - EI, en función de la variable “años de experiencia docente”. Se incluye una tabla comparativa

entre valores de referencia para pruebas ANOVA y los valores obtenidos con este instrumento aplicado a 100 docentes. En la Tabla 50, se muestran los resultados.

Tabla 50

ANOVA según Experiencia

Escala Secundaria	Valor de Referencia (ANOVA)	Valor obtenido (p)	Interpretación
MA_Problema_Prom	$p \leq 0,05$	0,094	Tendencia creciente leve, no significativa
MA_Emocion_Prom	$p \leq 0,05$	0,374	Aumento progresivo sin significancia
MI_Problema_Prom	$p \leq 0,05$	0,212	Disminución con experiencia, no significativa
MI_Emocion_Prom	$p \leq 0,05$	0,011	Significativa: mayor uso en docentes con <10 años

La única escala que alcanzó un valor significativo fue MI_Emocion_Prom ($p = 0,011$), lo que indica que los docentes con menor experiencia tienden a utilizar en mayor medida estrategias de afrontamiento inadecuadas centradas en la emoción, como la autocrítica y la retirada. Aunque las demás escalas presentan patrones de cambio asociados a la experiencia docente, estas diferencias no alcanzan significancia estadística. Sin embargo, se observan tendencias relevantes que podrían explorarse en estudios futuros para evaluar si el uso de estrategias inadecuadas tiende a disminuir a medida que aumenta la experiencia profesional.

Análisis post hoc (Tukey HSD)

Dado que el resultado del ANOVA fue estadísticamente significativo para la escala MI_Emocion_Prom, se realizó un análisis post hoc utilizando la prueba de Tukey HSD, con el fin de identificar entre qué grupos específicos se encontraban las diferencias. Los resultados mostraron que el grupo con menor experiencia docente (1–10 años) difirió significativamente de todos los demás grupos:

- Grupo 1 vs. Grupo 2: $p = ,040$
- Grupo 1 vs. Grupo 3: $p = ,006$

- Grupo 1 vs. Grupo 4: $p = ,041$

En todos los casos, el grupo 1 presentó medias más elevadas en el uso de afrontamiento inadecuado centrado en la emoción. No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos 2, 3 y 4. Estos hallazgos sugieren que las estrategias emocionales inadecuadas son más frecuentes durante los primeros años del ejercicio docente y tienden a reducirse progresivamente con el tiempo, a medida que se adquiere mayor experiencia, madurez emocional y dominio de las situaciones laborales propias del contexto escolar inclusivo.

Recodificación de la variable Experiencia Docente

En el marco del análisis inferencial del instrumento IDEA - EI, fue necesario recodificar la variable original ‘Experiencia_Docente’, que se encontraba en formato textual (por ejemplo, ‘Entre 11 y 15 años’, ‘Entre 36 y 40 años’), dificultando su uso en pruebas estadísticas como ANOVA. Por ello, se creó una nueva variable denominada ‘Experiencia_Grupo4’, que agrupa los años de experiencia docente en cuatro rangos ordinales, definidos a partir de criterios teóricos y empíricos:

- Grupo 1: 1 a 10 años
- Grupo 2: 11 a 20 años
- Grupo 3: 21 a 30 años
- Grupo 4: Más de 30 años

Esta transformación permitió una categorización coherente y equilibrada de la trayectoria profesional docente, facilitando análisis estadísticos robustos y la interpretación comparativa del afrontamiento en función de la experiencia acumulada.

En síntesis, los análisis de varianza (ANOVA) permitieron identificar diferencias significativas o tendencias relevantes en el uso de estrategias de afrontamiento entre los docentes según sus características sociodemográficas. Aunque en la mayoría de las escalas evaluadas no se hallaron diferencias estadísticas significativas, se observaron patrones consistentes que invitan a futuras investigaciones. En particular, se evidenció un uso más frecuente de estrategias inadecuadas centradas en la emoción en docentes con menor experiencia, lo cual podría estar relacionado con procesos de ajuste emocional y adaptación al entorno escolar inclusivo. Estos hallazgos sugieren la importancia de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, incorporando herramientas que promuevan el

desarrollo de afrontamientos apropiados ante los desafíos de la educación inclusiva. Así, el análisis ANOVA aporta una perspectiva diferenciada que contribuye a comprender cómo las trayectorias profesionales y formativas inciden en las prácticas de afrontamiento docente.

Correlaciones del Instrumento IDEA - EI

Las correlaciones bivariadas permiten identificar la relación lineal entre dos variables cuantitativas. A través del coeficiente de Pearson, se puede determinar la dirección (positiva o negativa) y la fuerza (débil, moderada o fuerte) de dicha asociación, sin implicar causalidad directa entre los fenómenos analizados.

De acuerdo con lo anterior, con el propósito de profundizar en las relaciones internas del instrumento IDEA – EI y comprender cómo se articulan las diferentes formas de afrontamiento empleadas por los docentes, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas entre las cuatro escalas secundarias: Manejo Adecuado centrado en el Problema (MA_Problema_Prom), Manejo Adecuado centrado en la Emoción (MA_Emocion_Prom), Manejo Inadecuado centrado en el Problema (MI_Problema_Prom) y Manejo Inadecuado centrado en la Emoción (MI_Emocion_Prom). Estas dimensiones reflejan estilos de afrontamiento que, desde una perspectiva teórica, pueden interactuar de manera complementaria, antagónica o independiente. Para evaluar la relación lineal entre estas variables, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, dada la escala de medición de intervalo y la distribución normal de los datos en la muestra de 100 docentes participantes, en la Tabla 51, se muestran los resultados.

Tabla 51*Correlaciones Escalas Secundarias Instrumento IDEA - EI*

Par de Variables	r de Pearson	Significación (bilateral)	Nivel de significancia	Interpretación
MA_Problema_Pro m ↔	0.157	0.119	ns (no significativo)	Correlación muy débil
MA_Emocion_Prom MA_Problema_Pro m ↔	-0.331	0.001	** p < .01	Correlación débil
MI_Problema_Prom MA_Problema_Pro m ↔	-0.241	0.016	* p < .05	Correlación débil
MI_Emocion_Prom MA_Emocion_Prom ↔	0.061	0.544	ns (no significativo)	Correlación muy débil
MI_Problema_Prom MA_Emocion_Prom ↔	-0.231	0.021	* p < .05	Correlación débil
MI_Emocion_Prom MI_Problema_Prom ↔	0.541	0.001	** p < .01	Correlación moderada
MI_Emocion_Prom				

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

En términos generales, se evidencian correlaciones estadísticas significativas entre dimensiones que representan formas opuestas de afrontamiento. Por ejemplo, el MI_Problema_Prom (Manejo Inadecuado centrado en el Problema) muestra una correlación negativa significativa con el MA_Problema_Prom ($r = -0.331$, $p < 0.001$), lo cual es coherente con la lógica estructural del instrumento. Asimismo, la correlación positiva y significativa entre las dimensiones inadecuadas ($r = 0.541$, $p < 0.001$) sugiere una posible coactivación de estrategias disfuncionales.

Los resultados obtenidos permiten identificar patrones significativos de asociación entre dimensiones teóricamente opuestas, como la correlación negativa entre estrategias adecuadas e inadecuadas, y la coactivación entre estilos disfuncionales. Estos hallazgos refuerzan la validez interna del instrumento IDEA - EI, al mostrar relaciones coherentes con la estructura conceptual que lo sustenta. Además, ofrecen pistas valiosas para interpretar cómo los docentes integran, alternan o superponen diferentes formas de afrontar los desafíos en contextos educativos, particularmente en situaciones asociadas con la inclusión escolar.

Regresiones del Instrumento IDEA – EI

Con el fin de identificar la estructura funcional entre las distintas estrategias de afrontamiento empleadas por el profesorado frente a los desafíos de la educación inclusiva, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple tomando como variables dependientes, de forma alternada, las cuatro escalas secundarias del instrumento IDEA - EI: Manejo Adecuado centrado en el Problema (MA_Problema_Prom), Manejo Adecuado centrado en la Emoción (MA_Emocion_Prom), Manejo Inadecuado centrado en el Problema (MI_Problema_Prom) y Manejo Inadecuado centrado en la Emoción (MI_Emocion_Prom). En cada modelo, las tres escalas restantes se introdujeron como variables predictoras, con el objetivo de determinar qué estilos de afrontamiento contribuyen a explicar o anticipar el uso de otros, y así establecer patrones internos en la dinámica de afrontamiento del docente.

Se utilizó el método de entrada Enter, que permite incorporar simultáneamente todas las variables independientes en el modelo. Esta estrategia resulta pertinente cuando se busca evaluar la contribución única y combinada de los predictores dentro de un mismo análisis, especialmente en contextos donde las variables comparten una base teórica común. Al aplicar regresión lineal múltiple en este contexto se buscó evidenciar posibles relaciones de reforzamiento, exclusión o coexistencia entre estilos de afrontamiento adecuados e inadecuados, tanto centrados en el problema como en la emoción, aportando así una mirada comprensiva de la organización interna del afrontamiento docente frente a situaciones inclusivas.

Tabla 52*Análisis Consolidado de Regresiones del Instrumento IDEA – EI*

Variable dependiente	R ²	F	Sig. del modelo	Predictores significativos (β , p)	Interpretación de significancia
MA_Problema_Prom	0.141	5.266	0.002	MI_Problema_Prom ($\beta=-0.236$, $p=0.005$)	Significativo: el modelo explica parte importante de la varianza.
MA_Emocion_Prom	0.129	4.759	0.004	MI_Problema_Prom ($\beta=0.313$, $p=0.009$) MI_Emocion_Prom ($\beta=-0.359$, $p=0.002$)	Significativo: el modelo explica parte importante de la varianza.
MI_Problema_Prom	0.381	19.738	0.000	MA_Problema_Prom ($\beta=-0.236$, $p=0.005$) MA_Emocion_Prom ($\beta=0.222$, $p=0.009$) MI_Emocion_Prom ($\beta=0.535$, $p=0.000$)	Significativo: el modelo explica parte importante de la varianza.
MI_Emocion_Prom	0.363	18.249	0.000	MA_Emocion_Prom ($\beta=-0.262$, $p=0.002$) MI_Problema_Prom ($\beta=0.551$, $p=0.000$)	Significativo: el modelo explica parte importante de la varianza.

Fuente: *elaboración propia a partir de los resultados del SPSS v. 27*

Según la Tabla 52, los resultados revelan una estructura consistente en la cual las estrategias inadecuadas, especialmente aquellas centradas en la emoción (MI_Emocion_Prom), emergen como fuertes predictores del uso de otras formas de afrontamiento. Este patrón sugiere que el profesorado que recurre frecuentemente a estrategias de retirada social y autocrítica tiende a incorporar otros modos disfuncionales de afrontar las demandas de la inclusión. En particular, MI_Emocion_Prom fue un predictor significativo en tres de los cuatro modelos, lo que señala su papel transversal como factor de riesgo en la configuración general del afrontamiento docente.

Por otro lado, las estrategias consideradas adecuadas muestran menor capacidad predictiva en los modelos, lo cual podría indicar que su uso no está tan sistemáticamente vinculado con otras respuestas, o que son menos estructurantes en la configuración del afrontamiento total. Aun así, la variable MA_Emocion_Prom (expresión emocional y apoyo

social) presentó efectos significativos en dos modelos, aunque con signos distintos, lo cual invita a una lectura más matizada de su función.

Desde una perspectiva teórica basada en Lazarus y Folkman (1986), así como en Tobin et al. (1989), los resultados permiten interpretar que el profesorado muestra una tendencia a consolidar patrones de afrontamiento en los que las estrategias inadecuadas funcionan como ejes de organización emocional frente al estrés que implica la inclusión. Esta lógica podría estar relacionada con percepciones de vulnerabilidad, falta de apoyo institucional o falta de preparación para enfrentar la diversidad en el aula. Por tanto, estos hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer el desarrollo de actitudes inclusivas, pero también las competencias emocionales y de afrontamiento funcionales para el ejercicio profesional en contextos diversos.

En síntesis, el análisis cuantitativo del instrumento IDEA – EI permitió confirmar la validez interna y la coherencia estructural del modelo de afrontamiento adaptado al contexto docente. Las pruebas de fiabilidad evidenciaron niveles adecuados de consistencia interna en las escalas, mientras que el análisis factorial exploratorio respaldó la agrupación teórica de las estrategias en dimensiones primarias y secundarias. Los análisis inferenciales mostraron diferencias significativas en el uso de ciertas estrategias según variables sociodemográficas como la formación en inclusión, y las regresiones múltiples revelaron patrones funcionales entre estilos de afrontamiento, identificando predictores relevantes en la configuración de cada dimensión. Finalmente, el análisis de correlaciones confirmó asociaciones teóricamente esperadas entre los estilos adecuados e inadecuados, consolidando la utilidad del instrumento IDEA – EI, como recurso diagnóstico y analítico en la comprensión del afrontamiento docente ante los desafíos de la educación inclusiva.

Resultados y Análisis Cualitativo.

En coherencia con el diseño mixto secuencial explicativo adoptado en esta investigación, la fase cualitativa tuvo como propósito profundizar y contextualizar los hallazgos obtenidos en la etapa cuantitativa. Para ello, se aplicaron dos técnicas complementarias: las entrevistas semiestructuradas individuales y el grupo focal, orientadas a explorar en mayor profundidad las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y las estrategias que utilizan para afrontar sus desafíos. Esta fase interpretativa permitió acceder a los significados, valoraciones y experiencias subjetivas de los docentes, aportando una

comprensión más situada y compleja de sus prácticas en escenarios reales. A continuación, se presentan los resultados organizados según cada técnica, manteniendo una lógica interpretativa que articula las voces del profesorado con el análisis reflexivo correspondiente.

Resultado y análisis de los datos de las entrevistas semiestructuradas

En coherencia con el diseño mixto secuencial explicativo del estudio, la fase cualitativa buscó profundizar en los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento MATIES, que evalúa las actitudes docentes frente a la educación inclusiva. Esta fase cualitativa se diseñó con el propósito de explorar, desde la voz de los propios docentes, los conocimientos, valoraciones, disposiciones afectivas y prácticas que configuran su actitud hacia la educación inclusiva. Para ello se elaboró una entrevista semiestructurada cuyo guion se construyó a partir de los resultados más relevantes del análisis cuantitativo.

Las entrevistas permitieron comprender de manera más situada y contextualizada los sentidos que los docentes atribuyen a la inclusión, así como las tensiones, disposiciones y aprendizajes que emergen en su ejercicio pedagógico. En particular, se exploraron los marcos de comprensión (dimensión cognitiva), las disposiciones afectivas y valorativas (dimensión afectiva), y las manifestaciones observables en la práctica pedagógica (dimensión conductual) que configuran sus actitudes hacia la inclusión. Se realizaron cinco entrevistas a docentes de educación básica primaria adscritos a la Secretaría de Educación de Bogotá, todos en ejercicio activo y con experiencia directa en procesos de inclusión en el aula. Se garantizó el cumplimiento de los principios éticos fundamentales de voluntariedad, confidencialidad y uso académico de la información. Los nombres de los participantes fueron reemplazados por seudónimos (D – 1, D – 2, D – 3, D – 4 y D – 5) para preservar su anonimato.

El análisis cualitativo fue realizado con el apoyo del software ATLAS.ti 25, siguiendo una estrategia de codificación deductiva basada en la estructura teórica del instrumento MATIES. Se construyó un sistema de códigos organizado por dimensión actitudinal que permitió identificar unidades de significado asociadas a conocimientos, valoraciones, afectos y prácticas frente a la inclusión. Cada entrevista fue transcrita,

depurada y codificada minuciosamente, generando un total de 174 códigos y 170 citas válidas.

A diferencia de enfoques que separan la presentación de resultados de su análisis, esta sección adopta una lógica integradora. Siguiendo las recomendaciones de Creswell y Plano Clark (2018), los resultados cualitativos se presentan de manera articulada con su interpretación, lo cual permite una lectura más reflexiva, coherente y alineada con la naturaleza comprensiva del enfoque cualitativo. A continuación, se desarrollan los hallazgos por dimensión actitudinal, destacando los subtemas emergentes, las voces docentes más representativas y los análisis interpretativos correspondientes. En los casos pertinentes, se establecen vínculos con los hallazgos cuantitativos como parte del proceso de triangulación y metainferencia que sustenta este diseño mixto.

Dimensión cognitiva: comprensiones, saberes y tensiones frente a la educación inclusiva.

Esta dimensión recoge los marcos de comprensión, valoraciones racionales y saberes previos que configuran la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva. A partir del análisis cualitativo se identificaron cuatro subtemas emergentes principales que reflejan distintas formas de comprender la inclusión, así como las tensiones y vacíos en la formación docente. En este análisis se recuperan las voces de las maestras participantes cuyas entrevistas fueron codificadas y sintetizadas en una matriz de análisis. La selección de citas responde tanto a su riqueza semántica como a su capacidad representativa o disonante frente al discurso general.

Se incluyeron cinco citas textuales de cuatro docentes (D-1, D-2, D-3 y D-4), cuidadosamente seleccionadas por su valor analítico y su representatividad en relación con los subtemas emergentes. Algunas fueron seleccionadas por condensar posturas compartidas por varias entrevistadas, mientras que otras ofrecen perspectivas críticas o divergentes, enriqueciendo el análisis.

Como primer subtema se identifica una concepción amplia de la educación inclusiva; algunos docentes manifestaron una visión de esta como un principio que trasciende la discapacidad, abarcando la diversidad en un sentido amplio. Esta comprensión se refleja en cómo relacionan la inclusión con la justicia, la equidad y el respeto a las diferencias individuales:

Para mí, la educación inclusiva es un proceso en el cual el sistema educativo, las instituciones y los actores responsables reconocen que todos tenemos los mismos derechos y deberes [...] que somos diferentes. No debemos ver a un grupo humano desde una mirada homogénea, sino heterogénea (D – 1).

En contraste, emerge otro discurso que se alinea con una concepción más restringida de la inclusión, representativa del modelo integrador, que promueve la mera aceptación del "otro diferente", distanciándose del reconocimiento pleno de su dignidad tal como lo valida el modelo de derechos. La afirmación "Lo que nos han hecho entender es la aceptación de estudiantes con discapacidad en el aula..." ilustra esta visión. La D-4, aunque busca genuinamente brindar atención adecuada, revela una comprensión de la inclusión que permanece anclada en categorías deficitarias. Tal perspectiva puede, incluso sin intención explícita, conducir a prácticas excluyentes.

En segundo lugar, varios docentes señalaron categóricamente la ausencia de formación específica en educación inclusiva durante su etapa de formación inicial o en el desarrollo profesional. Esta carencia genera inseguridad y dificultades para actuar con un criterio pedagógico y didáctico claro. Se presentan tres citas que evidencian esta falta fundamental y, consecuentemente, una crítica a sus propias competencias y a la responsabilidad institucional en la formación inicial y continua.

Por un lado, D-1 y D-2 se refieren a su formación inicial y posgradual:

- "Siento que me falta. Mi formación fue en Ciencias Sociales y en lo ambiental. Me ha faltado preparación específica en inclusión" (D – 1).
- "Siento que me falta tiempo y formación. Me hubiera gustado especializarme más..." (D – 2).

Asimismo, D-3 advierte la responsabilidad de la escuela en relación con los procesos formativos en inclusión:

"Directivos brindan colaboración mínima o nula; Google es más útil que 'cuerpos presentes pero ausentes'." (D-3).

Este subtema pone en evidencia una tensión estructural entre el mandato de la inclusión y la realidad de la formación docente. La dimensión cognitiva se ve afectada por la ausencia de marcos conceptuales claros, lo que reduce la capacidad del docente para

frustración, impotencia e inconformidad, que emergen como manifestaciones de la tensión cognitiva que experimentan los docentes al sentirse poco preparados para afrontar los desafíos de una escuela inclusiva (Castillo-Acobo et al., 2022; Gelber et al., 2019). Asimismo, la frecuencia de palabras como “equidad”, “derechos”, “atención”, “principio”, “modelo”, “concepción” y “criterios” refleja que, pese a las limitaciones declaradas, los docentes cuentan con nociones claras sobre el carácter ético, político y pedagógico de la inclusión. Sin embargo, este conocimiento suele presentarse como fragmentado, genérico o insuficiente, lo cual podría generar contradicciones entre el ideal inclusivo y la práctica educativa real (Duck y Murillo, 2018; San Martín et al., 2021).

En síntesis, esta nube semántica confirma la fuerte centralidad de la formación como eje articulador del pensamiento docente en torno a la inclusión. La coexistencia de términos positivos (favorable, educación, inclusiva) con otros de connotación negativa (frustración, impotencia, desconocimiento) evidencia el carácter ambivalente de esta dimensión y sugiere la urgencia de fortalecer los procesos de cualificación docente desde una perspectiva integral, crítica y situada.

Estos patrones cognitivos diversos y en transición se reflejan en que, mientras algunos docentes muestran comprensiones sólidas y críticas de la inclusión como principio de justicia educativa, otros mantienen visiones tradicionales limitadas al déficit. Esta diversidad de marcos se encuentra atravesada por la ya analizada falta de formación especializada, lo que afecta la confianza pedagógica y genera incertidumbre en la práctica. Este panorama se alinea con los hallazgos del instrumento MATIES, donde la dimensión cognitiva obtuvo puntuaciones intermedias, reflejando tanto avances en la comprensión de la inclusión como tensiones y vacíos persistentes. La articulación entre lo discursivo y lo contextual sugiere un campo de transformación en curso, en el que el conocimiento docente se construye entre la norma, el acompañamiento institucional y la reflexión situada (Amiama-Espaillet, 2020; Véliz et al., 2020; Zapata et al., 2020).

Dimensión afectiva: tensiones, emociones, compromiso y resignificación del rol docente en el aula diversa.

La dimensión afectiva de las actitudes docentes frente a la inclusión revela una experiencia profundamente ambivalente. Emerge un fuerte vínculo emocional positivo hacia los estudiantes, expresado en sentimientos de afecto, sensibilidad y gratificación por

los avances de los niños y niñas. Como expresa D-1: “Soy sensible, me encariño. Me frustra cuando hay agresiones o falta de apoyo, pero también me llena ver sus avances.” (D-1). Esta afectividad se configura como una motivación interna que impulsa las prácticas inclusivas, aun en contextos adversos.

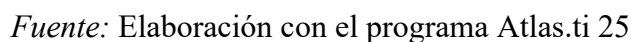
Sin embargo, este compromiso afectivo convive con experiencias emocionales negativas que tensionan el bienestar del profesorado. El estrés, la frustración y el miedo son emociones recurrentes. “Frustración. Mucho estrés” (D-3); “Sensación de pérdida de control sin herramientas para manejar la situación.” (D-2). Estas emociones no solo reflejan el impacto individual del reto inclusivo, sino también las limitaciones estructurales del sistema educativo. D-2 es enfática en señalar: “Frustración no con estudiantes, sino con falta de apoyo institucional; ‘palmaditas en espalda’ en vez de soluciones” (D-2). En este sentido, la afectividad negativa no se orienta al otro, sino al contexto que precariza la labor docente. “Miedo constante por enfrentar lo desconocido y expectativas altas [...] se vive en alerta permanente” (D-4).

A pesar de estas tensiones, se observan estrategias conscientes de gestión emocional, lo que sugiere la emergencia de procesos de afrontamiento resilientes: “He intentado trabajar en mí para que esto no me sobrepase.” (D-1). Esta disposición a la autorregulación y al autocuidado constituye un factor protector frente al agotamiento emocional. No obstante, también se registran manifestaciones de resignación y desborde: “A veces solo queda persignarse y seguir” (D-4), lo cual da cuenta de la insuficiencia de los recursos institucionales para sostener emocionalmente la tarea inclusiva.

En contraste con estas expresiones de malestar, también afloran emociones positivas asociadas al logro: “Siento satisfacción en micro logros de los estudiantes” (D-2), o al sentido de servicio: “Alegría de poder servir y acompañar procesos que exigen dedicación” (D-3). Estas afirmaciones reflejan una valoración emocional positiva de la práctica inclusiva, que refuerza el compromiso ético del docente.

Finalmente, destaca una disposición propositiva hacia el cambio, en la que el docente asume con conciencia profesional el reto de la inclusión: “Con optimismo y mente abierta. Cada etapa docente trae nuevos retos; debemos sentir capacidad y voluntad para llevarlos.” (D-5). Este tipo de actitud afectiva no solo se configura como respuesta a lo vivido, sino como posicionamiento frente al rol social de la profesión.

Nube de palabras – Dimensión afectiva.



Al mismo tiempo emergen expresiones como “satisfacción”, “apoyar” y “optimismo”, que sugieren la coexistencia de experiencias gratificantes en algunos casos, especialmente cuando se logra responder con actitud favorable frente a la diferencia. El peso de la “formación”, nuevamente destacada, sugiere una relación directa entre el componente afectivo y la percepción de capacidad profesional para manejar la inclusión. De hecho, la afectividad parece estar condicionada por la preparación y por la posibilidad

de manejar con herramientas y estrategias las demandas del aula inclusiva (Escareño, 2017).

Palabras como “aula”, “frente”, “situación”, “respuesta” y “relación” remiten al espacio vivencial en el que se desarrollan las emociones frente a la inclusión: el aula. Allí se expresan el “desbordamiento emocional” o la “satisfacción”, dependiendo de las condiciones del entorno y del acompañamiento recibido. En suma, la nube sugiere que la dimensión afectiva, además de reflejar sentimientos individuales, está mediada por factores contextuales, institucionales y formativos que configuran el modo en que los docentes viven la inclusión desde su emocionalidad (Poblete-Christie et al., 2019).

En conjunto, estos hallazgos cualitativos permiten comprender que la actitud afectiva docente hacia la inclusión no es estática ni homogénea, sino modulada por las condiciones institucionales, la formación recibida y las experiencias acumuladas. Se confirma así lo encontrado en el MATIES: aunque predominan actitudes favorables, estas se ven atravesadas por tensiones emocionales que reclaman políticas de formación, acompañamiento y cuidado emocional del profesorado. El análisis de la dimensión afectiva permite visibilizar la complejidad emocional del ejercicio docente en contextos inclusivos. Si bien predominan discursos de afecto, gratitud y compromiso, también emergen narrativas de estrés, desborde y frustración institucional. Las actitudes afectivas hacia la inclusión no dependen exclusivamente de la voluntad del docente, sino que están moduladas por las condiciones del entorno escolar. Este hallazgo exige políticas más comprometidas con el cuidado emocional del profesorado, la formación integral y el fortalecimiento institucional para garantizar prácticas inclusivas sostenibles.

Dimensión conductual: entre la práctica pedagógica y las tensiones del aula diversa.

La dimensión conductual del instrumento MATIES permitió explorar las formas en que los docentes traducen sus actitudes hacia la inclusión en acciones concretas dentro del aula. A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron múltiples estrategias, decisiones pedagógicas y modos de relación que evidencian la intención de construir ambientes inclusivos, así como las tensiones que los docentes enfrentan al intentar implementarlas en contextos reales (Brittle, 2020). Uno de los subtemas más destacados fue el de la acción reflexiva, evidenciada en expresiones como “A veces se me olvida adaptar y eso me hace reflexionar para mejorar” (D - 1), lo que sugiere una conciencia crítica sobre la propia

práctica. Los docentes manifiestan una disposición a transformar sus actuaciones en función de las necesidades del estudiantado, aunque también reconocen limitaciones y que, ocasionalmente, la inclusión no está en primer plano.

El trabajo colaborativo y la búsqueda de apoyo emergen como otro eje fundamental: “Busco apoyo. Sé que sola no puedo. Siempre hay algo que aprender” (D-1). Esta cita revela no solo una actitud de apertura al aprendizaje profesional, sino también la importancia de las redes de apoyo como facilitadoras de prácticas inclusivas sostenibles. En términos de estrategias didácticas, los relatos muestran acciones orientadas a favorecer la participación de todos los estudiantes: “Poner a estudiantes con discapacidad ‘en primer lugar’ para contrarrestar exclusión”. Modelado docente: “si yo los invito primero, compañeros replican” (D- 4). Esta estrategia busca modificar dinámicas de exclusión mediante el ejemplo y la intencionalidad pedagógica.

En tal sentido, los ajustes curriculares también aparecen como una constante en las respuestas, con énfasis en la flexibilización del formato y los contenidos: “Adaptar formato (escribir en tablero vs cuaderno). Modificar contenidos: dibujo vs escritura” (Docente 1). Estas acciones no solo revelan creatividad pedagógica, sino también una comprensión de que la inclusión no implica homogeneidad, sino diseños significativos de los ambientes de enseñanza y aprendizaje (Espada et al., 2019). Algunos docentes visibilizan el papel de la educación en valores desde edades tempranas como vía para fomentar la convivencia: “Trabajo el respeto por la diferencia desde edades tempranas. Fomento la empatía y el reconocimiento de la diversidad” (D-3). Estas intervenciones contribuyen a la formación de comunidades educativas más justas y equitativas.

Ahora bien, pese a las prácticas afirmativas, se reconocen limitaciones y tensiones que emergen en la acción: “Sería complejo atender tantos tipos de discapacidad con diferentes actividades” (D - 4). Esta afirmación pone de manifiesto una tensión entre la voluntad inclusiva y las posibilidades reales de implementación en contextos con escasos recursos o apoyos especializados (Rappoport et al, 2018). Frente a situaciones complejas, los docentes también expresan la necesidad de autorregulación emocional: “Respirar profundo y encomendarse a Dios” (D - 4), lo que puede interpretarse como una estrategia personal para hacer frente a momentos de sobrecarga emocional sin contar con herramientas institucionales.

práctica pedagógica inclusiva (Escareño, 2017), siendo esta la expresión más destacada. Palabras como "inclusiva", "aula", "práctica", "educación", "estrategias", "adaptar" y "diversidad" reflejan la relación directa entre las acciones del maestro y el compromiso por responder a la heterogeneidad del estudiantado. La recurrencia de términos como "adaptar", "actividades", "apoyos" y "entornos" sugiere que las acciones docentes no solo están orientadas a modificar materiales o metodologías, sino también a configurar escenarios de enseñanza donde se favorezca la participación de todos los estudiantes. Asimismo, la mención de "disposición", "proactiva", "modelo", "expresa" y "reconocimiento" pone de relieve que la conducta inclusiva no es solo reactiva frente a la diversidad, sino una forma de anticiparse y organizar el quehacer pedagógico desde una actitud transformadora.

Por otro lado, la presencia de palabras como "estrés", "complicado", "evasión" o "diferencia" alude a los límites que enfrentan algunos docentes en el momento de actuar frente a la inclusión, lo que reafirma que la conducta inclusiva está mediada por múltiples factores, entre ellos la formación docente, que también aparece destacada (Guasp et al., 2016). El término "formación" se relaciona con "tempranas", "primaria" y "estrategias", lo que indica que las acciones pedagógicas inclusivas son más sólidas cuando se construyen desde etapas tempranas de la trayectoria profesional. En síntesis, esta nube reafirma que las conductas inclusivas no son espontáneas ni aisladas, sino que se articulan con procesos formativos, con el reconocimiento de la diversidad y el compromiso docente por construir una escuela más justa (Echeita y Ainscow, 2011). La práctica pedagógica emerge como el principal escenario de traducción de las actitudes, en donde el discurso sobre la inclusión se transforma en acción concreta.

El análisis de la dimensión conductual permite afirmar que la práctica inclusiva, aunque impulsada por una voluntad docente favorable, no depende únicamente del conocimiento o la emoción, también de la disposición activa para transformar el aula, de asumir retos colaborativamente y repensar el currículo (Echeita, 2022). Si bien las señales son positivas en términos de estrategias didácticas y relacionales, persisten representaciones que limitan la acción efectiva, especialmente cuando la diversidad se percibe como obstáculo (Angus et al., 2020; Friesen et al., 2023). Esta voluntad docente, expresada en la acción, se ve constantemente confrontada por condiciones estructurales —como la ya señalada falta de formación, recursos o apoyos institucionales— que dificultan su

implementación plena y exigen procesos de cualificación docente centrados en la práctica, con enfoque crítico, ético y colaborativo, que habiliten el paso del discurso inclusivo a la acción efectiva y sostenible. ’

Análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas: una mirada comprensiva a las actitudes docentes hacia la inclusión

El análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas permitió comprender en profundidad cómo los docentes participantes configuran sus actitudes frente a la educación inclusiva, a partir de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual que considera el instrumento MATIES. A partir de las voces de los propios maestros, se identificaron sentidos compartidos, tensiones subjetivas y posiciones críticas que reflejan el modo en que la inclusión es comprendida, sentida y puesta en práctica en contextos escolares reales.

Desde el plano cognitivo, los relatos evidenciaron una comprensión general favorable hacia el principio de inclusión, asociada a ideas de equidad, derecho, respeto y diversidad. Sin embargo, esta comprensión se presenta fragmentada, marcada por ambigüedades conceptuales y atravesada por una visión que aún tiende a estigmatizar la diferencia. La inclusión es entendida más como “aceptación”, en este caso, de los estudiantes con discapacidad que, como el reconocimiento del otro, dentro de un principio estructurante de una cultura inclusiva en el aula diversa. Ello da cuenta de la persistencia de modelos de integración en la representación de la discapacidad y limita la apropiación crítica de los marcos inclusivos contemporáneos de derechos (Sevilla et al., 201).

En la dimensión afectiva emergen sentimientos encontrados. Por un lado, los docentes manifiestan empatía, sensibilidad y apertura hacia la diversidad; por otro, expresan temor, inseguridad, frustración y agotamiento emocional frente a las demandas que conlleva una educación verdaderamente inclusiva (Song et al., 2019). Estas emociones están estrechamente ligadas a experiencias previas, a la falta de formación especializada y al escaso acompañamiento institucional. Lo afectivo, entonces, se convierte en un campo de tensión entre el deseo ético de inclusión y las condiciones estructurales que dificultan su implementación.

En cuanto a la dimensión conductual, se identifican esfuerzos significativos por parte de algunos docentes para transformar sus prácticas pedagógicas y adaptar sus estrategias al ritmo y necesidades del estudiantado. No obstante, estas acciones se

encuentran frecuentemente condicionadas por barreras institucionales, la ausencia de apoyos técnicos y una lógica evaluativa estandarizada. La voluntad de actuar inclusivamente choca con un entorno escolar que no siempre respalda ni facilita dichas transformaciones. Esto produce lo que podría denominarse una “actitud conductual contenida”; la intención existe, pero su realización plena es obstaculizada, máxime cuando se piensa en la adaptación y no en el diseño.

Como tendencia transversal, se constata una tensión estructural y subjetiva en el profesorado entre el discurso normativo de la inclusión y las realidades concretas de su ejercicio profesional (Torres, 2015). Los docentes parecen estar ubicados en un punto intermedio entre la adhesión ética a los principios inclusivos y el desconcierto práctico ante su aplicación cotidiana. Esta tensión no debe leerse como falta de compromiso, sino como reflejo de un sistema que aún no ha generado condiciones reales para una inclusión plena, integral y sostenida.

Finalmente, al poner en diálogo estas voces con los resultados cuantitativos del instrumento MATIES, se advierte una coherencia sustantiva. Los niveles de actitud reportados en las escalas del instrumento se ven confirmados y matizados por las narrativas docentes. Las entrevistas aportan profundidad interpretativa a los datos, revelando qué piensan los docentes, cómo y por qué construyen esas actitudes, lo cual resulta fundamental para interpretar sus posicionamientos de manera más crítica y contextualizada.

Resultado y análisis de los datos del grupo focal

Con el propósito de complementar e interpretar en profundidad los resultados obtenidos a través del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (IDEA – EI), se desarrolló un grupo focal con docentes de instituciones educativas oficiales. Esta técnica cualitativa permitió acceder a las experiencias, percepciones y estrategias que los maestros movilizan frente a situaciones complejas asociadas a la educación inclusiva.

El grupo focal contó con la participación de siete docentes en ejercicio en instituciones educativas de Bogotá, quienes fueron identificados con los seudónimos D-1, D-2, D-3, D-4, D-5, D-6 y D-7, con el fin de preservar su anonimato y garantizar la confidencialidad de sus intervenciones. La conversación grupal se estructuró a partir de situaciones problemáticas que los docentes manifestaron haber experimentado vivido en sus

aulas, lo cual permitió obtener respuestas espontáneas, contextualizadas y representativas de sus formas de afrontamiento.

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el software ATLAS.ti versión 25, que permitió realizar la codificación temática, organizar los códigos por escalas del instrumento, y construir redes semánticas y matrices interpretativas a partir del discurso de los participantes. La codificación de los discursos se estructuró utilizando las cuatro escalas secundarias del instrumento IDEA – EI, consideradas a partir de sus respectivas escalas primarias.

- Manejo Adecuado Centrado en el Problema
- Manejo Adecuado Centrado en la Emoción
- Manejo Inadecuado Centrado en el Problema
- Manejo Inadecuado Centrado en la Emoción

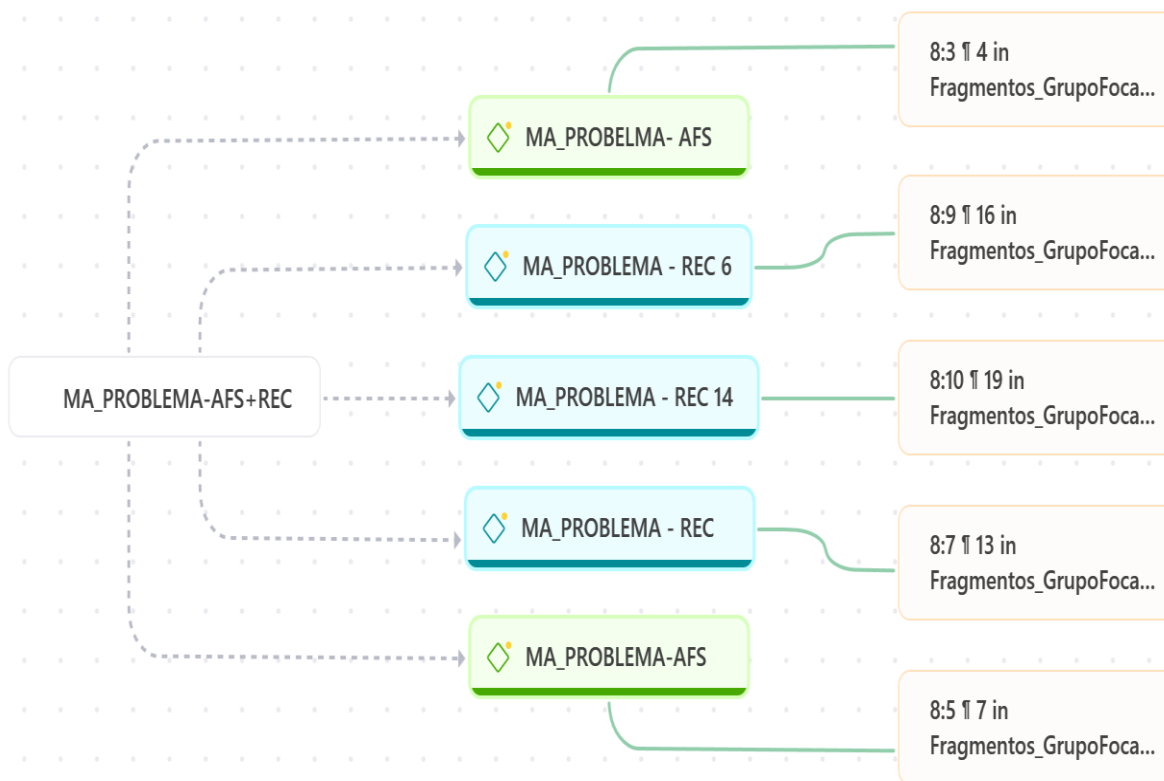
Con base en ellas se elaboraron matrices interpretativas que combinan citas textuales, subtemas emergentes, comentarios analíticos y su potencial vínculo con los datos cuantitativos obtenidos previamente.

El análisis que se presenta a continuación está organizado según cada una de las escalas secundarias del IDEA – EI. Esto proporciona una visión completa de las estrategias de afrontamiento que los docentes emplearon frente a los desafíos surgidos durante la situación que experimentaron, la cual formaba parte de las dinámicas de educación inclusiva en el aula.

Manejo Adecuado Centrado en el Problema

Esta escala secundaria del instrumento IDEA – EI se compone de las estrategias primarias AFS (Afrontamiento de la Situación) y REC (Reestructuración Cognitiva). Ambas reflejan un enfoque activo y reflexivo frente a los desafíos que representa la educación inclusiva en el aula, especialmente cuando emergen situaciones complejas o conflictivas. El análisis cualitativo de las intervenciones del grupo focal permitió explorar cómo los docentes participantes asumen o delegan la responsabilidad de actuar y qué tipo de razonamientos movilizan frente a la adversidad. La figura 14 ilustra la red semántica en la que se visualizan los códigos y fragmentos más representativos de lo expresado por los docentes y que se asocian a esta a esta escala secundaria.

Figura 14. Red semántica de la escala Manejo Adecuado Centrado en el Problema (AFS-REC) a partir del grupo focal



Nota: Elaboración a partir del análisis en ATLAS.ti 25

La red semántica presentada en la Figura 14 permite visualizar de manera estructurada las conexiones entre los códigos que conforman la escala secundaria “Manejo Adecuado Centrado en el Problema” del instrumento IDEA–EI —específicamente las estrategias primarias AFS (Afrontamiento de la Situación) y REC (Reestructuración Cognitiva)— y los fragmentos textuales extraídos de la intervención de los docentes en el grupo focal.

El nodo central, identificado como MA_PROBLEMA-AFS + REC, articula las unidades de sentido codificadas como representativas de esta dimensión. A partir de este emergen subnodos que agrupan distintos matices de afrontamiento activo, como:

- MA_PROBLEMA – AFS: remite a expresiones docentes orientadas a afrontar la situación, actuar frente a la situación, buscando soluciones concretas o asumiendo directamente la responsabilidad ante los desafíos de la inclusión.

- MA_PROBLEMA – REC y variantes como REC 6 o REC 14: evidencian razonamientos donde los participantes reinterpretan la situación, cambian de perspectiva o resignifican los obstáculos desde un enfoque cognitivo, lo que denota capacidad reflexiva frente a lo adverso.

Uno de los recursos más mencionados fue el acudir a figuras institucionales (como orientadores o educadores especiales), lo cual puede interpretarse como una forma de buscar apoyo especializado, pero también —en algunos casos— como una delegación de la responsabilidad pedagógica. Así lo expresa el docente D-6 al señalar: “Yo lo que hice bajo el esquema de que ya sabía la situación fue contactarme con la educadora especial, con la orientadora”. Si bien esta acción puede ubicarse dentro del AFS, pone en cuestión el grado de implicación directa del maestro frente a la situación concreta o delegación en otro miembro de la institución.

En contraste, otros participantes evidencian una reformulación cognitiva activa de los problemas. El docente D-2 afirma: "Pienso que eso hace parte del quehacer docente, no solamente en situaciones así, sino convivenciales y académicas como tal", lo cual denota una asunción de la práctica docente como espacio continuo de afrontamiento constructivo. De forma similar, el docente D-4 ofrece intervenciones que reflejan procesos de análisis reflexivo frente a situaciones de conflicto: "Nos colocamos en el papel del otro: el agresor y el agredido", o "tratando de buscar estrategias para que la niña esté mejor allá, en el aula", lo que evidencia empatía, reinterpretación del conflicto y búsqueda activa de soluciones, en coherencia con los elementos centrales del REC. Otro aspecto importante es el reconocimiento de roles compartidos dentro del equipo docente, como estrategia de afrontamiento ante la sobrecarga emocional o funcional. El docente D-3 señala: "hemos asumido el rol [...] aunque no está bien, pues hemos distribuido labores", lo que muestra tanto una conciencia crítica del contexto como una reorganización práctica ante las limitaciones estructurales, enmarcada en el AFS.

En cuanto a la relación con los resultados cuantitativos del IDEA – EI, se observa cierta divergencia interpretativa. Aunque la escala AFS obtuvo una media alta ($M = 3,18$) indicando un uso frecuente, los discursos del grupo focal muestran una activación más moderada de estas estrategias, en ocasiones matizada de delegación o ambivalencia. En

cambio, la escala REC, que en lo cuantitativo se posicionó como de uso moderado ($M = 2,53$), se ve aquí fuertemente representada en el discurso reflexivo, empático y estratégico de varios participantes. Esto sugiere que algunas estrategias cognitivas no son siempre reconocidas por los docentes como "estrategias de afrontamiento" aunque estén presentes en su práctica discursiva.

En síntesis, el análisis cualitativo del MA-Problema revela un manejo parcialmente efectivo de las situaciones escolares inclusivas, con predominancia de razonamientos reflexivos, cierta tendencia a la delegación y búsqueda de soluciones institucionales compartidas. Estas respuestas enriquecen la comprensión de los resultados cuantitativos y permiten visibilizar matices que sólo emergen desde la voz directa del profesorado.

Manejo Adecuado Centrado en la Emoción

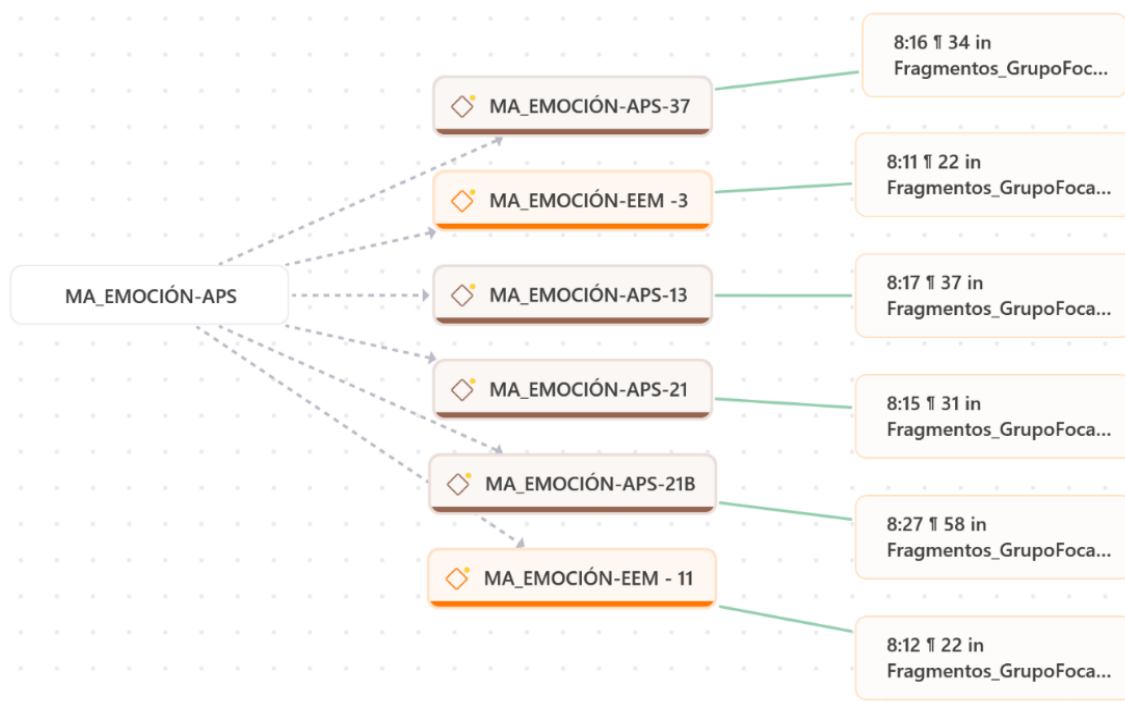
Esta escala secundaria del instrumento IDEA – EI se compone de las estrategias primarias Apoyo Social (APS) y Expresión Emocional (EEM). Ambas remiten a formas de regulación emocional frente a situaciones estresantes en el contexto de la educación inclusiva, ya sea buscando contención en otros o dando lugar a la expresión abierta de sentimientos. Según los resultados cuantitativos del IDEA – EI, se observa una mayor prevalencia del uso del Apoyo Social (Media = 2,72) frente a la Expresión Emocional (Media = 2,18), lo cual sugiere que los docentes tienden a apoyarse más en otras personas como recurso de afrontamiento que a exteriorizar sus emociones directamente.

Esta tendencia también se refleja en el análisis cualitativo del grupo focal. Los fragmentos codificados en torno a la estrategia APS dan cuenta de una red sólida de contención interpersonal, donde los docentes recurren no solo a colegas o directivos, sino también a personal de apoyo o incluso a familiares. Una docente relata: “las que estaban ahí eran las de servicio general y un celador” (D-4), lo que demuestra que el apoyo emocional no se limita al equipo docente formal, sino que incluye actores escolares diversos. Otro caso muestra que anticipar el respaldo institucional reduce la angustia: “...el saber que de seguro iba a contar con el apoyo de la orientadora, pues me hizo sentir bien en ese momento” (D-2).

La Figura 15 presenta una red semántica que organiza los códigos y fragmentos asociados a esta escala, evidenciando cómo los docentes articulan sus estrategias de afrontamiento emocional en relación con otros.

Figura 15

Red semántica de la escala Manejo Adecuado Centrado en la Emoción (EEM+ APS)



Nota: Elaboración con el programa ATLAS.ti 25.

Por su parte, la estrategia EEM, aunque menos reportada en el instrumento cuantitativo, adquiere cierta visibilidad en el discurso espontáneo del grupo focal. Algunos participantes expresan su malestar sin reservas, como en: “me estresé muchísimo” o “me angustió muchísimo porque uno no sabe qué puede pasar” (D-7). Estas expresiones sugieren que, si bien la exteriorización emocional abierta puede estar subestimada en las respuestas cuantitativas, emerge con fuerza en contextos donde los docentes se sienten escuchados o validados por sus pares.

Este contraste invita a reflexionar sobre posibles moduladores del afrontamiento emocional, como la deseabilidad social, la cultura institucional o el nivel de confianza del grupo. La divergencia entre lo reportado en el cuestionario y lo expresado en la conversación pone en evidencia que los instrumentos estructurados podrían no captar por completo la dimensión emocional del afrontamiento docente, especialmente en lo que se refiere a la expresión emocional no planificada.

En síntesis, la red semántica confirma que el apoyo social es una estrategia central en el afrontamiento emocional de los docentes frente a la inclusión, y que la expresión emocional, aunque menos frecuente en las respuestas cuantificadas, tiene una presencia discursiva significativa cuando se genera un espacio seguro para compartir experiencias.

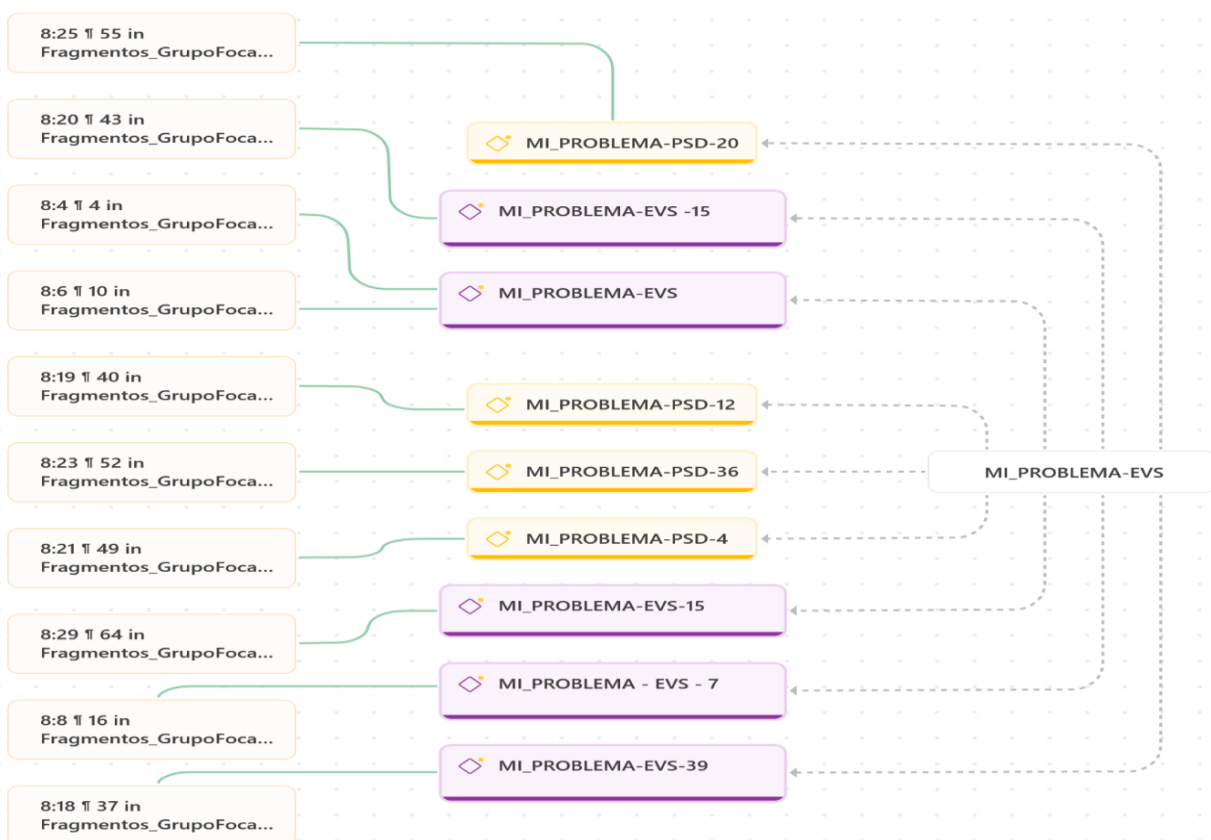
Manejo Inadecuado Centrado en el Problema

Esta escala secundaria del instrumento IDEA – EI, está conformada por dos estrategias primarias: Evitación de la Situación (EVS) y Pensamiento Desiderativo (PSD). Ambas representan formas de afrontamiento que se alejan del compromiso activo con la situación problemática, ya sea mediante su evitación directa o por la tendencia a desear que la situación desaparezca sin intervención concreta. En el contexto de la educación inclusiva estos patrones resultan especialmente críticos, ya que reflejan mecanismos mediante los cuales los docentes pueden desentenderse de la responsabilidad pedagógica que implica atender la diversidad y garantizar la participación de todos los estudiantes.

La red semántica (Figura 16) construida a partir del grupo focal evidencia cómo se articulan estas dos estrategias, con diversas citas de los docentes participantes. A continuación, se analizan los hallazgos más relevantes en relación con los resultados cuantitativos del IDEA – EI, cuyas medias fueron: EVS = 0,82 (uso muy bajo) y PSD = 2,08 (uso moderado-bajo).

Figura 16

Red semántica de la escala Manejo Inadecuado Centrado en el Problema (EVS+PDS)



Nota: Elaboración con el programa ATLAS.ti 25.

En el análisis de la escala emergen con fuerza dos estrategias primarias: la Evitación de la Situación (EVS) y el Pensamiento Desiderativo (PSD). Ambas constituyen formas de afrontamiento que se alejan del compromiso activo con los retos de la educación inclusiva y, por el contrario, tienden a posponer, delegar o minimizar la intervención directa frente a las situaciones complejas que se presentan en el marco de la atención a los estudiantes con discapacidad en el aula.

Se evidenció que algunos docentes verbalizan claramente actitudes evasivas frente a situaciones desafiantes. Por ejemplo, el Docente D-4 expresa: “Yo pienso que ese no es el deber ser del docente”, justificando su inacción bajo el argumento de que la situación excede sus funciones. Esta declaración pone de manifiesto un proceso de externalización del conflicto, en el que el maestro se desmarca del compromiso pedagógico, delegando implícitamente la responsabilidad a otros actores.

Una manifestación más estructural de esta evitación la presenta el Docente D-1, quien explica que a un estudiante le asigna diferentes roles y tareas en el aula: “Al estudiante con discapacidad, en este caso con autismo, lo he puesto como monitor del salón, que escriba y/o que borre el tablero, que traiga cosas, que me colabore”. Aunque esta acción podría interpretarse como una forma de involucramiento, el análisis revela que en realidad se trató de una estrategia para aislar al estudiante de las interacciones grupales y evitar situaciones conflictivas que demande del docente intervención directa. Del mismo modo, el Docente D-6 relata que, ante una situación de desregulación del estudiante, simplemente llamó a la madre para que lo retirara del aula, una forma clara de delegación familiar como mecanismo de resolución del conflicto en el aula.

Estas estrategias de evitación, aunque reportadas con uso muy bajo en los resultados cuantitativos del IDEA – EI (media = 0,82), tienen una presencia significativa en el discurso docente, lo que sugiere una posible disociación entre lo que los maestros reconocen en un cuestionario estructurado y lo que expresan abiertamente en un espacio de conversación colectiva. Esta diferencia podría explicarse por un efecto de deseabilidad social inversa, donde el entorno del grupo focal facilita la verbalización de prácticas que de otro modo se ocultarían.

También se identifica la estrategia del Pensamiento Desiderativo (PSD) en algunas expresiones. El Docente D-5 reconoce: “Contemplé la posibilidad de que se la llevaran temprano porque tenía mucho temor de que le pasara algo”, lo que refleja un deseo de que la situación se resuelva sin su intervención directa, mediante la simple remoción del estudiante del contexto problemático bajo la consigna de la prevención o protección del estudiante. En otra intervención, el Docente D-3 menciona: “por sugerencia de la orientadora, estamos diseñando trabajo adicional para mantenerlo más ocupado”. Si bien esta acción parece orientada a brindar apoyo, lo cierto es que responde más a una lógica de contención que de inclusión efectiva, al buscar que el estudiante no interfiera en la dinámica general del aula. Esta misma docente señala que “esperaba que la situación se resolviera por sí sola”, evidencia de una actitud pasiva y resignada frente al desafío, característica esencial del pensamiento desiderativo.

En conjunto, estas manifestaciones cualitativas muestran cómo ambas estrategias de afrontamiento inadecuado se entrelazan y refuerzan entre sí, configurando un estilo de

afrontamiento evitativo, evasivo y pasivo que socava los principios fundamentales de la educación inclusiva. Si bien el uso del pensamiento desiderativo fue reportado como moderado-bajo en los datos cuantitativos (media = 2,08), su peso discursivo es notorio en la interacción grupal, evidenciando una forma de pensar y actuar que elude la transformación pedagógica en favor de medidas transitorias o compensatorias.

Este tipo de afrontamiento refleja las tensiones que viven muchos docentes al no sentirse suficientemente preparados, acompañados o respaldados institucionalmente para afrontar las exigencias de una inclusión contextual. Estos hallazgos cualitativos complementan de manera crítica los resultados del IDEA – EI, revelando la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en competencias inclusivas que promuevan estrategias efectivas y que permitan deconstruir patrones evasivos profundamente arraigados en la cultura escolar.

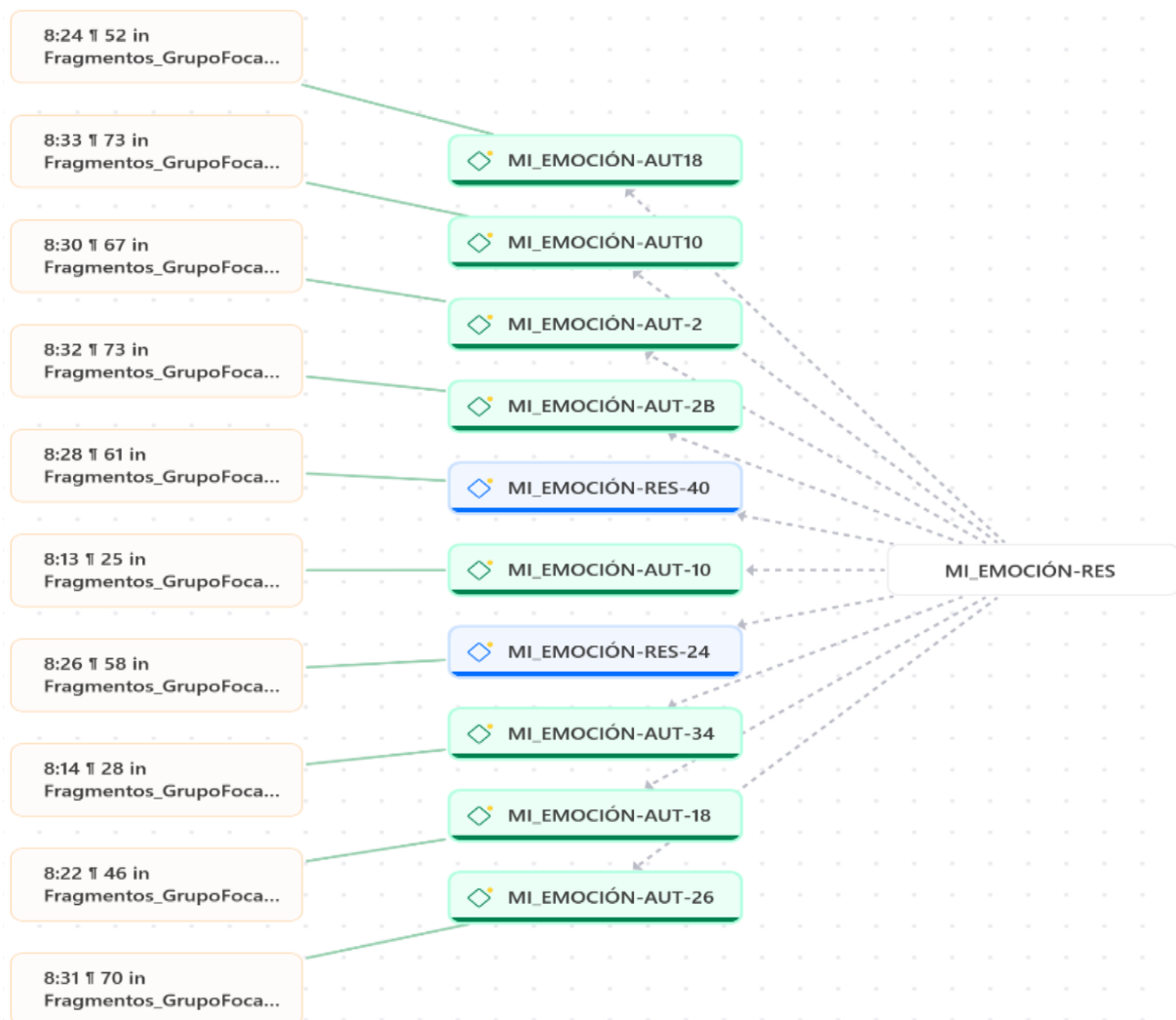
Manejo Inadecuado Centrado en la Emoción

Esta escala secundaria del instrumento IDEA – EI está integrada por las estrategias de afrontamiento denominadas *Retirada Social* (RES) y *Autocrítica* (AUT), ambas vinculadas con estilos de afrontamiento centrados en la emoción que, lejos de facilitar la resolución activa de los conflictos, tienden a reforzar el malestar subjetivo. En el contexto de la educación inclusiva, estas estrategias se activan cuando los docentes se enfrentan a situaciones emocionalmente desbordantes, que superan sus recursos personales, y recurren a la interiorización del problema o al distanciamiento.

La red semántica (Figura 17) construida a partir del grupo focal revela una alta concentración de citas codificadas en torno a la autocrítica, lo que indica que esta estrategia fue representativa dentro del discurso docente. Las intervenciones que se vinculan con este código aluden a sentimientos de frustración, culpa o autoevaluaciones negativas. La retirada social, que aparece en menor proporción, se muestra como un mecanismo de silenciamiento o evitación, especialmente en interacciones conflictivas con diferentes miembros de la comunidad —como las familias— o ante el temor a ser juzgados.

Figura 17

Red semántica de la escala Manejo Inadecuado Centrado en la Emoción (AUT+RES)



Nota: Elaboración propia con ATLAS.ti 25.

Esta tendencia cualitativa contrasta con los resultados del análisis cuantitativo del instrumento IDEA – EI. En el apartado descriptivo, tanto la Autocrítica (AUT) como la Retirada Social (RES) obtuvieron los promedios más bajos de todas las escalas primarias (1,22 y 1,20 respectivamente), lo que sugiere un bajo uso reconocido por parte de los docentes en el cuestionario cerrado. No obstante, en el espacio del grupo focal, ambas estrategias emergen con claridad —particularmente la autocrítica—, lo que sugiere una disonancia entre lo cuantitativo y lo cualitativo, probablemente motivada por la naturaleza reflexiva y emocional del diálogo grupal.

Varios docentes expresaron con intensidad el autocuestionamiento que surge frente a situaciones críticas en el aula inclusiva. Por ejemplo, la docente D-3 expresó: “La primera emoción que se genera es como esa sensación de frustración”, revelando una experiencia de malestar que no necesariamente se exterioriza en acciones visibles. Asimismo, D-1 reflexionó: “Me cuestioné y dije ‘si hubiera establecido más orden, de pronto no se hubiera sentido agredido el chico’”, evidenciando un proceso de autorreproche que se asume como responsabilidad individual más que como producto de condiciones estructurales o colectivas. Otras intervenciones profundizan este sentimiento, como en el caso de D-3, quien relató: “Me sentí muy frustrada y culpable cuando se me desapareció la niña”, lo que ilustra cómo la culpa y la ansiedad por el control total recaen desproporcionadamente sobre la figura docente. Este patrón se repite en los testimonios de D-6 y D-7, quienes manifestaron: “Me sentí culpable” y “sí sentí responsabilidad frente al hecho”, reafirmando una narrativa de culpabilización subjetiva ante eventos que deberían ser gestionados desde un enfoque corresponsable.

Por otra parte, la estrategia de retirada social se manifiesta en acciones de silencio, evasión o contención emocional. La docente D-4, por ejemplo, relató: “No quiero hablar con la mamá porque ella no acepta nada, entonces me dijo la profe de inclusión: ‘no se enrede con la mamá’ ”, lo que denota una evitación del conflicto como forma de autorregulación. De modo similar, D-2 señaló: “Por el sentir de los docentes creo que no se exterioriza [...] se deja ver lo que sintió el docente cuando ya estamos en comisiones”, lo que indica que el malestar emocional no se expresa en el momento, sino que se acumula y posterga, probablemente por miedo al juicio o a la deslegitimación profesional.

En conjunto, la interpretación de la red semántica, junto con el contraste entre lo declarado en el cuestionario IDEA – EI y lo expresado en el grupo focal, revela que muchas veces las formas de afrontamiento emocional menos adaptativas se encuentran ocultas en los relatos internos de los docentes. La autocrítica y la retirada social no siempre son reconocidas conscientemente como estrategias, pero emergen con fuerza cuando se exploran desde lo narrativo y lo afectivo.

Este análisis sugiere que, ante los desafíos de la educación inclusiva, no basta con fortalecer las competencias técnicas; se requiere también acompañamiento emocional, espacios de reflexión crítica y redes de apoyo institucionales que legitimen la

vulnerabilidad y promuevan respuestas más colectivas, comprensivas y transformadoras (Yan y Deng, 2019).

Análisis Cualitativo del Grupo Focal: afrontamiento y práctica docente en la Educación Inclusiva.

El análisis cualitativo del grupo focal, organizado en torno a las cuatro escalas secundarias del instrumento IDEA – EI, permitió explorar en profundidad las formas en que los docentes afrontan las demandas de la educación inclusiva. A través de las voces de los participantes —identificados con seudónimos para preservar su anonimato— se evidenciaron patrones discursivos significativos que complementan y enriquecen los hallazgos cuantitativos obtenidos previamente. Emergieron relatos que evidencian una disposición activa por parte de los docentes para buscar soluciones desde el manejo adecuado centrado en el problema, para reorganizar estrategias pedagógicas y perseverar frente a las barreras que se presentan en el aula inclusiva. La red semántica asociada mostró una fuerte vinculación entre el afrontamiento de la situación y la reestructuración cognitiva, revelando un enfoque práctico y reflexivo.

En contraste, el manejo adecuado centrado en la emoción se expresó a través de un fuerte apoyo entre colegas, la búsqueda de contención emocional y el reconocimiento de las emociones como parte del ejercicio docente. Aunque el apoyo social fue la estrategia primaria más mencionada, también se identificaron matices de expresión emocional vinculados a la empatía, la frustración compartida y la necesidad de sentirse comprendidos. Por su parte, las estrategias de manejo inadecuado centrado en el problema, como la evitación o el pensamiento desiderativo, revelaron tensiones internas y deseos de escape ante situaciones de alta complejidad. Las intervenciones mostraron que, si bien los docentes intentan sostener prácticas inclusivas, también se enfrentan a límites personales, institucionales y contextuales que los llevan a adoptar estrategias evasivas, a veces desde la resignación o la fantasía.

Finalmente, en el manejo inadecuado centrado en la emoción se evidenció un conjunto de respuestas marcadas por la autocrítica, la culpabilización y el silenciamiento emocional. Este fue el cuadrante donde emergieron con mayor fuerza sentimientos de insuficiencia profesional, retraimiento y sobrecarga emocional, a pesar de que las escalas RES y AUT fueron las menos puntuadas en el análisis cuantitativo. Esta disonancia entre lo

declarado en el cuestionario y lo expresado en el diálogo grupal refuerza el valor del enfoque cualitativo para capturar experiencias emocionalmente complejas que no siempre se verbalizan en instrumentos estructurados.

En conjunto, los hallazgos del grupo focal aportan una comprensión más situada y contextualizada del afrontamiento docente en escenarios inclusivos. Ponen en evidencia tanto las fortalezas como las fragilidades de los equipos docentes frente a una política de inclusión que, si bien se sostiene en el discurso, no siempre se acompaña de condiciones institucionales, formación especializada o redes de apoyo efectivas. Esta mirada cualitativa, entonces, no solo complementa los resultados estadísticos del IDEA – EI, sino que ofrece claves interpretativas esenciales para comprender las tensiones, recursos y necesidades que configuran el afrontamiento docente en contextos de diversidad.

El análisis cualitativo realizado en esta investigación permitió profundizar en las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva y en las estrategias de afrontamiento que movilizan para responder a los desafíos que esta conlleva. Desde un enfoque metodológico mixto secuencial explicativo, las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal fueron diseñados como técnicas de profundización de los instrumentos MATIES e IDEA EI, respectivamente, lo que otorgó coherencia interna al diseño de investigación y fortaleció la integración entre los métodos.

En las entrevistas, centradas en las dimensiones de las actitudes (cognitiva, afectiva y conductual), se identificaron patrones discursivos consistentes con los resultados cuantitativos, pero también emergieron matices y tensiones que no se expresan en los instrumentos estructurados. Las y los docentes participantes revelaron, a través de sus relatos, creencias contradictorias, emociones ambivalentes y prácticas pedagógicas que oscilan entre la apertura y la resistencia frente a la inclusión. Este nivel de análisis permitió interpretar no solo lo que piensan y sienten las docentes, sino cómo construyen sentido frente a sus propias prácticas.

Por su parte, el grupo focal permitió explorar las estrategias de afrontamiento a las que acude el profesorado ante situaciones complejas en el marco de la inclusión en la escuela. Las intervenciones fueron organizadas en torno a las cuatro escalas secundarias del IDEA – EI: manejo adecuado centrado en el problema, manejo adecuado centrado en la emoción, manejo inadecuado centrado en el problema y manejo inadecuado centrado en la

emoción. A partir del uso del software Atlas.ti 25, se sistematizaron las citas, se codificaron por estrategia y se construyeron redes semánticas que permitieron visualizar la densidad, frecuencia y relaciones entre los discursos de los docentes.

El proceso de triangulación entre los hallazgos cualitativos y cuantitativos permitió identificar tanto convergencias como disonancias. En algunos casos, las estrategias menos reportadas en los cuestionarios, como la autocrítica o la retirada social, emergieron con fuerza en los relatos del grupo focal, evidenciando la importancia de incluir métodos cualitativos que den voz a las experiencias vividas y al contexto emocional del profesorado. Asimismo, las actitudes inclusivas mostraron diferencias significativas según la dimensión analizada, lo cual permitió matizar los resultados obtenidos con el instrumento MATIES.

En suma, la fase cualitativa ofreció una comprensión más profunda y situada de los resultados cuantitativos al revelar cómo los docentes significan, enfrentan y gestionan los retos de la educación inclusiva desde su propia subjetividad (Schutz et al, 2006; Sharma et al., 2018). Este nivel de análisis no solo enriquece la interpretación de los datos, sino que aporta claves para la transformación de las prácticas escolares, la formación docente y el diseño de políticas educativas más contextualizadas y sensibles a la realidad de quienes son llamados a configurar una verdadera escuela inclusiva.

Capítulo IV. Discusión de Resultados

Este capítulo tiene como propósito central interpretar y contextualizar los hallazgos obtenidos a lo largo del estudio, integrando los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa desde una mirada crítica y situada. La discusión se organiza a partir de las dimensiones que estructuraron la investigación: por un lado, las actitudes docentes frente a la educación inclusiva, abordadas mediante el instrumento MATIES; y por otro, las estrategias de afrontamiento desplegadas por los maestros ante situaciones escolares complejas en el aula diversa, analizadas a través del instrumento IDEA – EI.

Si bien la educación inclusiva implica la atención a la diversidad en la escuela, esta investigación se ha centrado particularmente en los procesos pedagógicos orientados a la atención de estudiantes con discapacidad. Esta elección obedece a que la inclusión reconoce y abarca múltiples dimensiones de la diferencia —social, cultural, lingüística, entre otras— y responde a la necesidad de profundizar en las tensiones, disposiciones y respuestas docentes ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula regular, quienes han sido históricamente excluidos e invisibilizados en las políticas públicas colombianas.

Partiendo de un diseño metodológico mixto de tipo secuencial explicativo, se retoman los resultados cuantitativos para ser profundizados e interpretados a la luz de los datos cualitativos, recogidos mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Este proceso de triangulación busca identificar convergencias, tensiones y matices emergentes entre las diferentes fuentes de información, permitiendo una comprensión más amplia y compleja del fenómeno estudiado. La discusión no se limita a describir los resultados, sino que los pone en diálogo con el marco teórico, los antecedentes investigativos y las políticas públicas actuales sobre educación inclusiva. En este sentido, se reconocen tanto los aportes del estudio como sus alcances y limitaciones, en un esfuerzo por aportar a la comprensión de las dinámicas actitudinales y estratégicas que configuran la práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva.

Discusión de los resultados Cuantitativos: MATIES e IDEA- EI

A continuación, se presenta la discusión de los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa del estudio, desarrollada mediante el análisis de los instrumentos MATIES e IDEA - EI. Esta fase permitió examinar las actitudes docentes frente a la educación

inclusiva y las estrategias de afrontamiento que estos despliegan ante situaciones escolares complejas que se presentan en el aula diversa, a partir de una muestra de doscientos docentes (100 para cada instrumento) de instituciones oficiales. La información fue analizada a través de estadísticos descriptivos, pruebas inferenciales (t, ANOVA, regresión) y análisis correlacionales, con el propósito de identificar patrones, asociaciones y diferencias significativas entre variables sociodemográficas, actitudinales y conductuales. Los resultados se organizan en tres apartados: la discusión de las actitudes docentes (MATIES), las estrategias de afrontamiento (IDEA - EI) y la relación entre ambas dimensiones.

Las Actitudes de los Docentes hacia la Educación Inclusiva – Aplicación del Instrumento MATIES

Los resultados obtenidos a partir del instrumento MATIES permitieron explorar a profundidad la estructura actitudinal de los docentes frente a la educación inclusiva, considerando sus tres dimensiones constitutivas: cognitiva, afectiva y conductual. En coherencia con la teoría tridimensional de la actitud (Ortego et al., 2010; Rosenberg & Hovland, 1960; Eagly & Chaiken, 1993; Ubillos et al., 2004), el análisis evidenció matices significativos entre lo que los docentes piensan, sienten y hacen respecto a la atención a la diversidad en el aula.

Desde la dimensión cognitiva se identificó una tendencia favorable en la valoración de los principios de la inclusión, la equidad y el derecho a la participación de todos los estudiantes. Las medias obtenidas evidencian esta inclinación; los docentes hombres alcanzaron una media de 4.11 y las mujeres de 4.31, aunque la diferencia estadística no fue significativa ($p = .375$; $d = -0.24$). Tampoco se evidenciaron diferencias significativas por edad ($F(2, 97) = 1.012$; $p = .367$) ni por nivel de estudios ($F(4, 95) = n.s.$). Sin embargo, la variable *experiencia docente* sí mostró diferencias estadísticas significativas ($F(8, 90) = 2.062$; $p = .041$), lo cual sugiere que los años de trayectoria profesional influyen en el conocimiento y comprensión de la educación inclusiva (Zhang et al., 2022).

Este hallazgo se refuerza con los resultados de la regresión lineal simple, en los que la experiencia docente fue un predictor marginalmente significativo de la actitud cognitiva ($R = .194$; $p = .053$), explicando el 3.8% de la varianza. Más aún, el nivel de estudios también predijo de forma significativa esta dimensión ($R = .238$; $p = .017$), lo cual pone en

evidencia que la formación académica guarda relación con una mayor conciencia conceptual de la inclusión.

En la dimensión afectiva, aunque se observaron medias más altas en mujeres ($M = 4.09$) que en hombres ($M = 3.89$), la diferencia no fue significativa ($p = .484$). Del mismo modo, los análisis por edad ($p = .456$), género ($p = .484$) y nivel de estudios ($p = .347$) no revelaron diferencias relevantes. Tampoco se evidenciaron relaciones significativas en las regresiones con edad ($R = .067$; $p = .509$), experiencia ($R = .080$; $p = .431$) o estudios ($R = .095$; $p = .347$), lo cual sugiere que las emociones y disposiciones afectivas hacia la inclusión se presentan de forma bastante homogénea entre los docentes, sin depender de variables sociodemográficas específicas.

Respecto a la dimensión conductual, centrada en las prácticas pedagógicas inclusivas, los resultados indicaron medias muy similares entre hombres ($M = 4.85$) y mujeres ($M = 4.68$), sin diferencias estadísticas significativas ($p = .569$). Tampoco se hallaron efectos relevantes según edad ($p = .485$), experiencia docente ($p = .859$) o nivel de estudios ($p = .219$). Las regresiones simples confirmaron estos resultados, sin asociaciones significativas entre la conducta inclusiva y las variables predictoras evaluadas.

No obstante, al realizar una regresión múltiple para analizar cómo las dimensiones cognitivas y afectivas predicen la actitud conductual, se evidenció que la dimensión afectiva es un predictor significativo del comportamiento inclusivo ($\beta_2 = .348$; $p < .001$), mientras que la dimensión cognitiva no presentó significancia estadística ($\beta_1 = .106$; $p = .303$). Este resultado sugiere que las emociones y disposiciones afectivas hacia la inclusión desempeñan un papel más determinante que el conocimiento teórico a la hora de promover prácticas pedagógicas efectivamente inclusivas.

Los resultados del análisis de correlaciones bivariadas entre dimensiones del MATIES respaldan este hallazgo. Se identificó una correlación moderada entre las dimensiones cognitiva y afectiva ($r = .420$, $p < .001$), lo cual refleja coherencia entre las creencias y las emociones docentes frente a la inclusión. La relación entre las dimensiones afectiva y conductual también fue moderada y significativa ($r = .393$, $p < .001$), evidenciando que las emociones positivas pueden facilitar o potenciar la puesta en práctica de acciones inclusivas. En cambio, la correlación entre cognitiva y conductual fue baja ($r =$

.252; $p = .011$), lo que sugiere una disociación parcial entre lo que los docentes saben o creen y lo que efectivamente hacen.

En conjunto, estas correlaciones muestran una estructura actitudinal coherente pero no simétrica: mientras que las emociones tienden a conectar de manera sólida con las creencias y las prácticas, el componente cognitivo no parece tener, por sí solo, un peso determinante en la conducta inclusiva. Esta configuración reafirma la importancia de abordar las actitudes como un sistema complejo y multidimensional, en el que la disposición emocional actúa como puente entre el pensamiento inclusivo y la práctica pedagógica concreta (Schutz et al., 2006; Tarraga-Minguez et al., 2020).

Estrategias de Afrontamiento de los Docentes ante los Retos de la Educación Inclusiva – Aplicación del Instrumento IDEA – EI

El análisis de los resultados obtenidos con el instrumento IDEA – EI evidenció una amplia gama de estrategias que los docentes utilizan ante las demandas emocionales, cognitivas y contextuales que implica la educación inclusiva. Estas estrategias, organizadas en torno a cuatro escalas secundarias —manejo adecuado centrado en el problema (MA_Problema), manejo adecuado centrado en la emoción (MA_Emoción), manejo inadecuado centrado en el problema (MI_Problema) y manejo inadecuado centrado en la emoción (MI_Emoción)—, permitieron identificar tendencias relevantes en la forma como el profesorado afronta los desafíos de la diversidad en el aula.

a) Tendencias generales: predominancia del afrontamiento adecuado.

Los estadísticos descriptivos evidenciaron que las estrategias de manejo adecuado, tanto centradas en el problema como en la emoción, fueron las más utilizadas por los docentes (ambas con una media de 3.75). En contraste, las estrategias inadecuadas presentaron promedios significativamente menores (MI_Problema = 2.85; MI_Emoción = 2.60). Este patrón sugiere que, en términos generales, los profesores presentan una disposición activa para afrontar los retos inclusivos a través de la búsqueda de soluciones, el análisis racional y la gestión emocional positiva. Este resultado es coherente con modelos teóricos como el de Lazarus y Folkman (1986), que destacan el afrontamiento centrado en el problema como indicador de madurez y ajuste adaptativo.

b) Influencia de la formación académica: un vínculo incipiente.

Los análisis ANOVA por nivel educativo no revelaron diferencias estadísticas significativas para ninguna escala. Sin embargo, la escala MA_Emoción ($p = .054$) se aproximó al umbral de significancia, lo que sugiere una posible tendencia práctica: los docentes con mayor nivel académico tenderían a utilizar más estrategias emocionales positivas. Esta observación, aunque débil en términos estadísticos, resulta relevante desde una perspectiva formativa ya que indica la necesidad de fortalecer la formación emocional en los programas de posgrado y formación continua más allá de los contenidos técnicos.

c) Efecto de la experiencia docente: afrontamiento emocional inadecuado en docentes con menos trayectoria.

En cuanto a la experiencia docente, el análisis ANOVA mostró que la escala MI_Emoción alcanzó significancia estadística ($p = .011$). Específicamente, los docentes con menos de 10 años de experiencia presentaron un uso significativamente mayor de estrategias inadecuadas centradas en la emoción (como la autocrítica o la retirada social). Este hallazgo alerta sobre los efectos de la inexperiencia profesional y la falta de acompañamiento institucional, factores que pueden erosionar el bienestar docente y obstaculizar una respuesta constructiva ante la diversidad en el aula. En las demás escalas no se evidenciaron diferencias estadísticas significativas, aunque se identificó una tendencia: con mayor experiencia, disminuye ligeramente el uso de estrategias inadecuadas (MI_Problema y MI_Emoción).

d) Efecto de la edad: afrontamiento emocional inadecuado en docentes jóvenes.

El análisis ANOVA por edad arrojó resultados convergentes con la variable “experiencia”. La escala MI_Emoción también alcanzó significancia estadística ($p = .002$), evidenciando que los docentes más jóvenes (26-40 años) utilizan con mayor frecuencia estrategias emocionales inadecuadas. Esta relación puede interpretarse como reflejo de una menor madurez emocional, un menor bagaje formativo o falta de redes de apoyo. Nuevamente, esto refuerza la necesidad de implementar programas de acompañamiento psicoemocional específicos para docentes jóvenes o en sus primeros años de carrera.

e) Correlaciones entre escalas: consistencia interna y coherencia teórica.

El análisis de correlaciones bivariadas entre escalas del IDEA – EI, mostró una estructura internamente coherente. Se observaron correlaciones negativas significativas entre las escalas adecuadas y las inadecuadas, por ejemplo: entre MA_Problema y

MI_Problema ($r = -0.331$; $p < .001$) y entre MA_Problema y MI_Emoción ($r = -0.241$; $p = .016$), lo que indica que entre mayor es el uso de estrategias adaptativas, menor es la probabilidad de recurrir a respuestas disfuncionales. Asimismo, se identificó una correlación positiva moderada entre las dos escalas inadecuadas ($r = 0.541$; $p < .001$), lo que sugiere que estas estrategias tienden a coexistir (compatibilidad) cuando están presentes. Estos hallazgos respaldan la validez teórica del modelo del instrumento IDEA – EI, ya que reflejan una organización estructural coherente entre los estilos de afrontamiento, en línea con las propuestas de Tobin et al. (1989) y Cano et al. (2007).

Los resultados del instrumento IDEA – EI permiten comprender con mayor profundidad las formas en que los docentes afrontan los desafíos que plantea la educación inclusiva, revelando tanto fortalezas como tensiones subyacentes (Brittle, 2020). La predominancia de estrategias de afrontamiento adecuadas —especialmente aquellas centradas en el problema— indica una disposición activa y racional por parte del profesorado para enfrentar la diversidad desde una perspectiva pedagógica reflexiva (Forlin et al., 2008). Esta tendencia resulta alentadora en el contexto colombiano, donde la educación inclusiva aún enfrenta resistencias estructurales y limitaciones institucionales.

No obstante, la presencia de estrategias inadecuadas, particularmente centradas en la emoción —como la autocrítica o la retirada—, evidencia zonas de vulnerabilidad emocional entre los docentes, especialmente en los más jóvenes o con menor experiencia. El hecho de que estas estrategias sean significativamente más frecuentes en estos grupos pone de relieve la necesidad de fortalecer el acompañamiento socioemocional y el desarrollo de competencias de afrontamiento desde la formación inicial.

Asimismo, los análisis evidenciaron que, si bien el nivel académico no es un predictor contundente de las estrategias utilizadas, sí puede vincularse a un mayor uso de recursos emocionales adaptativos en niveles superiores de formación. Esto refuerza la importancia de incluir en los programas de formación y desarrollo profesional componentes que aborden el afrontamiento docente no solo desde lo técnico o didáctico, sino también desde lo psicológico y lo humano.

Finalmente, la coherencia interna entre las escalas del instrumento IDEA – EI, evidenciada en las correlaciones negativas entre afrontamientos adecuados e inadecuados, respalda la validez estructural del modelo aplicado. Las estrategias docentes de

afrontamiento no operan de manera aislada, sino que conforman un sistema interdependiente en el que el uso de ciertos recursos facilita u obstaculiza otros. En este sentido el estudio contribuye no solo a caracterizar los estilos de afrontamiento ante la inclusión, sino también a señalar rutas de intervención pedagógica, institucional y formativa, que potencien un afrontamiento saludable, ético y transformador en el marco de la educación inclusiva.

Relacionamiento entre las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva y sus estrategias de afrontamiento de los retos del aula diversa: MATIES vs IDEA – EI

Uno de los propósitos centrales de esta investigación fue analizar si existe una asociación significativa entre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y las estrategias de afrontamiento que emplean frente a los retos que implica. Para ello se estableció una articulación entre las dimensiones de las actitudes, consideradas en el instrumento MATIES (cognitiva, afectiva y conductual) y las estrategias de afrontamiento en sus escalas secundarias previstas en el instrumento IDEA – EI (Manejo Adecuado o Inadecuado centrados en el Problema y en la Emoción) a través de análisis correlacionales y regresiones lineales simples y múltiples.

En la Tabla 53 se resumen las relaciones encontradas entre las dimensiones de las actitudes (medidas por el MATIES) y las estrategias de afrontamiento en sus escalas secundarias (identificadas por el IDEA – EI), considerando los valores de referencia teóricos, los coeficientes obtenidos y su interpretación. Esta información permite visualizar de forma clara los vínculos diferenciales entre los componentes actitudinales y las formas de afrontamiento adoptadas por los docentes.

Tabla 53

Relación entre dimensiones actitudinales y estrategias de afrontamiento (IDEA – EI vs MATIES)

Variable / Relación	Valor de Referencia	Valor Obtenido	Instrumento	Interpretación
Actitud Cognitiva ↔ MA_Problema_Pro m	$\beta \geq 0,30$	$\beta = ,412$	MATIES → IDEA – EI	Relación significativa y moderada
Actitud Conductual ↔ MI_Emocion_Prom	$\beta \geq 0,30$	$\beta = ,221$	MATIES → IDEA – EI	Relación leve no significativa
Actitud Afectiva ↔ MA_Emocion_Prom	$\beta \geq 0,30$	$\beta = ,180$	MATIES → IDEA – EI	Relación baja
Total, MATIES ↔ Total IDEA – EI	$R^2 \geq 0,13$	$R^2 = ,153$	MATIES → I IDEA – EI DEA	Explicación leve pero válida

Los hallazgos evidencian una relación significativa y moderada entre la actitud cognitiva y el manejo adecuado centrado en el problema ($\beta = ,412$), lo cual sugiere que los docentes que poseen creencias claras y fundamentadas en torno a la inclusión tienden a afrontar los desafíos mediante estrategias activas como la resolución de problemas o la reestructuración cognitiva. Este resultado respalda teóricamente la relación entre las convicciones actitudinales y el afrontamiento funcional, coherente con modelos como el propuesto por Lazarus y Folkman (1986), en el que el afrontamiento centrado en el problema se asocia con una percepción más clara de la situación estresante y un mayor sentido de autoeficacia.

Por el contrario, se observaron relaciones más débiles, o no significativas, entre otras dimensiones actitudinales y estrategias de afrontamiento. Por ejemplo, la relación entre actitud conductual y manejo adecuado centrado en la emoción arrojó un coeficiente bajo ($\beta = ,221$), al igual que la relación entre actitud afectiva y el mismo tipo de afrontamiento ($\beta = ,180$). Esto indica que, aunque las emociones y comportamientos inclusivos tienen un rol en la gestión del estrés, no parecen vincularse de forma fuerte con estrategias emocionales como la búsqueda de apoyo o la expresión emocional. Podría inferirse que existen otros factores contextuales o personales que median este vínculo, tales

como la percepción del clima institucional, el apoyo del equipo directivo o la formación recibida en regulación emocional.

Finalmente, el análisis general entre el puntaje total del MATIES y el total del IDEA – EI mostró una explicación leve pero válida de la varianza ($R^2 = ,153$), lo cual confirma parcialmente la hipótesis de una relación entre actitud inclusiva e intervención estratégica ante la diversidad en el aula. En otras palabras, aunque el vínculo entre ambas variables no es fuerte, sí es significativo y permite avanzar hacia la comprensión de cómo el posicionamiento actitudinal de los docentes se traduce —en parte— en estrategias de afrontamiento adecuadas o inadecuadas.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que las actitudes favorables hacia la educación inclusiva, particularmente en su dimensión cognitiva, pueden ser un predictor importante del afrontamiento adaptativo (centrado en el problema, centrado en la emoción), pero que este vínculo no es automático ni universal, y depende de una serie de condiciones personales, institucionales y formativas. Es multifactorial. Por tanto, se hace necesario promover actitudes favorables hacia la inclusión y acompañarlas con procesos formativos que fortalezcan habilidades de afrontamiento funcionales, contextualizadas y sostenibles en el tiempo.

En síntesis, los resultados cuantitativos permiten afirmar que existe una estructura actitudinal coherente entre las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual frente a la educación inclusiva, así como una relación significativa, aunque parcial, entre estas actitudes y las estrategias de afrontamiento docente. No obstante, algunas asociaciones débiles y ciertos matices no capturados por los análisis estadísticos invitan a profundizar, desde una perspectiva cualitativa, en las vivencias, percepciones y tensiones que experimentan los docentes en contextos de diversidad. Esta mirada complementaria se desarrolla en el siguiente apartado.

Discusión de los Resultados Cualitativos

La presente sección desarrolla la discusión de los hallazgos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas y del grupo focal realizados en la segunda fase del estudio, correspondiente al enfoque cualitativo del diseño mixto secuencial explicativo. Esta fase buscó profundizar la comprensión de los resultados cuantitativos mediante el análisis de las voces de los docentes sobre sus actitudes frente a la educación inclusiva y las

estrategias que emplean para afrontarla cuando se presentan situaciones que resultan complejas. Las entrevistas estuvieron orientadas por las dimensiones del instrumento MATIES —cognitiva, afectiva y conductual— y permitieron indagar los significados, creencias y prácticas que configuran la postura docente frente a la inclusión. Por su parte, el grupo focal se estructuró en torno a las escalas del instrumento IDEA - EI y permitió explorar las formas de afrontamiento que emergen ante situaciones complejas del aula diversa (de Boer et al., 2011; Brittle, 2020; Sokal y Sharma, 2014).

En los apartados siguientes se presentan los resultados cualitativos organizados según los dos núcleos temáticos del estudio: actitudes hacia la inclusión (entrevistas) y afrontamiento docente (grupo focal), integrando las voces de los participantes con las categorías analíticas, redes semánticas y hallazgos cuantitativos previos.

Las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva: las entrevistas semiestructuradas y el MATIES

La fase cualitativa, desarrollada mediante entrevistas semiestructuradas, permitió comprender con mayor profundidad las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva a partir de sus propias voces, experiencias y marcos interpretativos. Los hallazgos, sistematizados previamente en matrices de análisis interpretativo por dimensión actitudinal (cognitiva, afectiva y conductual), se discuten a continuación a la luz de los resultados cuantitativos obtenidos mediante el MATIES y el marco teórico de referencia.

Dimensión cognitiva

Los relatos docentes evidencian una comprensión diversa y, en ocasiones, contradictoria del concepto de educación inclusiva. Mientras algunos participantes la conciben como una transformación estructural de la escuela en favor del reconocimiento de todos los estudiantes, considerando sus diferencias, otros lo reducen a la atención, en este caso, de estudiantes con discapacidad, desde una lógica asistencial o de caridad. Esta ambivalencia conceptual da cuenta de la persistencia de discursos normativos y aspiracionales que no siempre se traducen en comprensiones profundas ni en posicionamientos críticos frente al enfoque inclusivo. En las matrices analizadas emergieron subtemas como “confusión entre inclusión e integración o aceptación y reconocimiento”, “influencia del diagnóstico en las expectativas docentes” y “reproducción de representaciones biologicistas”. Estas categorías permiten interpretar que, si bien la

mayoría de los docentes reconoce la importancia de la inclusión, sus creencias aún están influenciadas por concepciones tradicionales de la discapacidad y por modelos pedagógicos que priorizan la homogeneidad.

Esta situación se refleja también en los resultados del MATIES, en los que la dimensión cognitiva presentó puntuaciones medias, sugiriendo la coexistencia de creencias favorables y contradictorias. Desde la teoría tridimensional de las actitudes (Eagly & Chaiken, 1993; Melita, 2012; Ortego et al., 2010), el componente cognitivo está conformado por creencias y conocimientos que no siempre se actualizan con la práctica ni con la formación institucional. De ahí la importancia de procesos formativos que no solo transmitan información, sino que cuestionen creencias arraigadas (Srivastava et al, 2017; Tárraga-Minguéz et al., 2020).

Dimensión afectiva

En el plano emocional, los docentes manifestaron sentimientos profundamente ambivalentes frente a la inclusión. Por un lado, afloran emociones como empatía, ternura, deseo de protección y un sentido de responsabilidad ética frente a la diversidad estudiantil; por otro, emergen sentimientos de miedo, frustración, impotencia y ansiedad, especialmente ante situaciones que desbordan sus recursos personales o profesionales. Esta dualidad emocional se expresó en categorías como “temor a no saber cómo actuar”, “cansancio emocional ante las exigencias” y “satisfacción cuando hay avances visibles”.

Estas emociones no son triviales; constituyen el núcleo del componente afectivo de la actitud (Ubillos et al, 2004) y tienen una alta capacidad moduladora de la conducta. Cuando predominan el miedo o la frustración es probable que el compromiso docente con la inclusión se vea debilitado. Por el contrario, cuando se experimenta satisfacción o vínculo afectivo con los estudiantes, aumenta la disposición a implementar estrategias inclusivas, incluso sin formación especializada.

El MATIES evidenció una alta variabilidad en esta dimensión, lo cual puede explicarse por las trayectorias diferenciales de los docentes, el tipo de institución, el nivel educativo y el grado de acompañamiento institucional recibido. La afectividad, como dimensión actitudinal, está profundamente mediada por las experiencias concretas y por el reconocimiento emocional que el docente recibe (Schutz et al., 2006). La discusión acerca

de esta dimensión evidencia que formar actitudes inclusivas implica también trabajar con el universo emocional del profesorado (Brittle, 2020).

Dimensión conductual

Los discursos en torno a la acción revelan una notable disposición hacia la inclusión, aunque fuertemente mediada por las condiciones estructurales y las percepciones de autoeficacia. Las matrices de análisis dieron cuenta de categorías como “acciones intuitivas y no planificadas”, “falta de recursos y apoyos”, “intentos de adaptación pedagógica” y “resistencia frente a lo que se percibe como exceso de carga o de funciones”. En general, los docentes expresan el deseo de actuar, pero se enfrentan a obstáculos institucionales, falta de formación o políticas ambiguas. Desde el modelo teórico de Ajzen y Fishbein (1980), la conducta es el resultado de la intención de actuar, la norma subjetiva y el control percibido. En este sentido, aunque la actitud sea favorable, la conducta inclusiva puede verse limitada si el docente no se siente competente o respaldado. Esta tensión aparece con fuerza en los relatos, en los que se observa que la voluntad inclusiva se enfrenta a la sensación de soledad profesional a causa del “abandono” directivo, a la escasa formación en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y a la falta de acompañamiento interdisciplinar.

Los resultados del MATIES confirman esta situación, ya que la dimensión conductual fue la que obtuvo puntuaciones más bajas. Esta convergencia entre datos cualitativos y cuantitativos refuerza la hipótesis de que el mayor reto no está tanto en la comprensión o en las emociones como en la posibilidad real de transformar la práctica docente cotidiana en contextos inclusivos.

En conjunto, las entrevistas permitieron ampliar la comprensión del fenómeno actitudinal más allá de los datos del MATIES al mostrar cómo las creencias, emociones y acciones de los docentes están ancladas en contextos reales atravesados por tensiones institucionales, subjetivas y estructurales. La triangulación con los datos cuantitativos confirmó la validez de los hallazgos y permitió contrastar el discurso con las emociones y prácticas expresadas.

Este ejercicio de profundización cualitativa evidencia que la actitud hacia la inclusión no puede reducirse a una variable individual, sino que debe analizarse como un fenómeno complejo, atravesado por condiciones estructurales, trayectorias personales y

formación en educación inclusiva. A partir de esta discusión se hace evidente la necesidad de fortalecer los procesos formativos críticos, el acompañamiento institucional sostenido y las políticas inclusivas coherentes con los discursos que se promueven.

Las estrategias de Afrontamiento de los Docentes Frente a las Complejidades del Aula Diversa: El Grupo Focal y el IDEA – EI

El grupo focal desarrollado con docentes de diversos niveles educativos permitió profundizar en la comprensión de las estrategias que emplean para afrontar los desafíos del aula diversa. A través de sus voces se identificaron discursos, tensiones y mecanismos adaptativos que revelan los estilos personales de afrontamiento y las condiciones estructurales que median su experiencia pedagógica. Los hallazgos cualitativos, organizados con base en las escalas secundarias del instrumento IDEA – EI, se discuten a continuación a la luz del marco teórico y de los resultados cuantitativos previamente presentados.

Manejo Adecuado Centrado en el Problema (MA-Problema)

Los relatos agrupados en esta categoría dan cuenta de un afrontamiento activo en el que los docentes buscan enfrentar las dificultades inclusivas mediante la acción concreta, la planificación pedagógica y la toma de decisiones orientadas a la resolución. Emergen subtemas como “buscar alternativas pedagógicas”, “tomar decisiones para mejorar la práctica” y “organizar la dinámica del aula”. Este estilo de afrontamiento se relaciona con lo que Lazarus y Folkman (1984) denominan *estrategias centradas en el problema*; es decir, aquellas que buscan modificar la situación estresante en lugar de evadirla.

Desde la perspectiva de Tobin et al. (1989), este tipo de afrontamiento refleja competencias profesionales asociadas al análisis, la reestructuración cognitiva y la capacidad de agencia docente. Sin embargo, en los discursos también se evidencia que estas estrategias activas suelen ser individuales y no necesariamente respaldadas institucionalmente, lo cual genera un esfuerzo sostenido que puede derivar en agotamiento.

En coherencia con estos hallazgos, los resultados cuantitativos mostraron que esta fue una de las escalas con mayor puntuación promedio dentro del instrumento IDEA – EI, sugiriendo que, a pesar de las barreras, buena parte del profesorado intenta transformar las condiciones del aula mediante acciones planificadas, aunque muchas veces lo haga de forma aislada y sin formación específica en educación inclusiva.

Manejo Adecuado Centrado en la Emoción (MA-Emoción)

En esta dimensión emergieron discursos que revelan una búsqueda activa de regulación emocional, tanto a través del fortalecimiento del vínculo afectivo con los estudiantes como del apoyo interpersonal con colegas. Los docentes hacen referencia a “valorar los vínculos con los estudiantes”, “reconocer las emociones positivas de la práctica inclusiva” y “apoyarse en los colegas para afrontar emocionalmente”.

Este afrontamiento emocional positivo es congruente con lo planteado por autores como Carver et al. (1989) y Contreras y Peña (2014), quienes destacan el valor del apoyo social y la expresión emocional como recursos de adaptación y contención psicoafectiva. En contextos inclusivos, donde la carga emocional es alta, estos mecanismos permiten reducir el malestar subjetivo, resignificar la experiencia docente y fortalecer la motivación profesional.

Los datos del IDEA – EI mostraron que esta escala obtuvo una media intermedia, lo cual se alinea con la idea de que, si bien algunos docentes desarrollan este tipo de estrategias, no todos cuentan con redes de apoyo efectivas. El análisis cualitativo también deja entrever que las emociones positivas no siempre son el punto de partida, sino que se construyen en el proceso, a través de la experiencia compartida.

Manejo Inadecuado Centrado en el Problema (MI-Problema)

Esta categoría recoge formas de afrontamiento evitativo o pasivo, centradas en la negación del problema o en el deseo de que la situación cambie sin intervención directa. Se identificaron subtemas como “esperar que otro se haga cargo”, “sentir que el estudiante no debería estar ahí” y “minimizar la situación del aula”. Estas respuestas, aunque comprensibles desde una perspectiva emocional, tienden a reforzar dinámicas de exclusión y a perpetuar la delegación de responsabilidades.

Desde la teoría de Lazarus y Folkman (1984), estas respuestas son típicas de un afrontamiento evitativo, caracterizado por el distanciamiento y la desactivación del conflicto. En contextos escolares, estas estrategias suelen aparecer cuando el docente se percibe desbordado por la situación o cuando siente que sus esfuerzos no generan cambios significativos. Ello está estrechamente relacionado con la formación incipiente en inclusión y con la falta de recursos institucionales.

Cuantitativamente, esta fue una de las escalas que obtuvo menor puntuación en el IDEA – EI, lo cual sugiere que no es el estilo predominante. No obstante, su presencia en los relatos cualitativos indica que sigue siendo una respuesta frecuente en ciertos escenarios críticos, especialmente cuando la formación docente no ha incluido herramientas para afrontar la diversidad desde una mirada estructural.

Manejo Inadecuado Centrado en la Emoción (MI-Emoción)

Finalmente, esta categoría pone en evidencia respuestas emocionales disfuncionales ante las exigencias de la inclusión, tales como la culpa, la sobreexigencia, la autocrítica excesiva y el retiramiento. Aparecen expresiones como “sentirse culpable por no lograrlo”, “juzgarse como incapaz” o “alejarse del equipo docente”. Estas formas de afrontamiento tienden a debilitar la autoeficacia del docente y a consolidar una vivencia subjetiva de fracaso.

Autores como Contreras & Peña (2014) señalan que estas estrategias inadecuadas, centradas en la emoción, suelen estar asociadas a climas institucionales poco favorables y a la ausencia de formación en manejo emocional. Además, revelan una dimensión subjetiva de la inclusión que no siempre es visibilizada: la vulnerabilidad docente (Cappe et al, 2020; Brittle, 2020). Los resultados cuantitativos del IDEA – EI evidenciaron una puntuación baja para esta escala, pero el análisis cualitativo demuestra que, aunque no es generalizada, esta forma de afrontamiento está presente en situaciones de tensión prolongada o cuando el docente se siente en soledad profesional, en “abandono” institucional y directivo.

La discusión del grupo focal permitió comprender que las estrategias de afrontamiento empleadas por el profesorado frente a la inclusión no son simplemente individuales, sino que están fuertemente condicionadas por factores estructurales, emocionales e institucionales. La coexistencia de mecanismos adecuados e inadecuados pone de relieve que el afrontamiento no es un rasgo fijo, sino un proceso dinámico que se transforma según las condiciones del entorno y los recursos disponibles.

El diálogo entre los resultados cualitativos y cuantitativos refuerza la validez de los hallazgos y muestra cómo el uso de estrategias adaptativas depende en gran medida del apoyo institucional, la formación recibida y las posibilidades reales de acción en el aula. Comprender el afrontamiento como un indicador del malestar o bienestar docente en

contextos inclusivos permite, además de describir estilos personales, identificar necesidades de intervención sistémica (Mónico et al., 2017; Nava-Quiroz et al., 2010).

Las Entrevistas y el Grupo Focal en el Contexto de la Educación Inclusiva

La triangulación cualitativa entre las entrevistas y el grupo focal permite una comprensión más amplia, profunda y situada de las actitudes y estrategias de afrontamiento de los docentes frente a la inclusión escolar. Esta integración revela cómo los modos de pensar, sentir y actuar respecto a la inclusión se relacionan estrechamente con las formas en que los docentes afrontan los desafíos que esta implica, dando lugar a configuraciones complejas de subjetividad docente.

Desde las entrevistas se evidenció que las actitudes hacia la inclusión están marcadas por una comprensión parcial del concepto, emociones ambivalentes y una disposición a actuar que se ve limitada por barreras institucionales. A su vez, el grupo focal mostró que las estrategias de afrontamiento adecuadas e inadecuadas se entrelazan con dichas actitudes, modulando la manera en que los docentes enfrentan situaciones complejas en contextos inclusivos.

Por ejemplo, aquellos docentes que, durante las entrevistas, expresaron una comprensión más estructural de la inclusión y una disposición emocional empática, tendieron también en el grupo focal a describir formas de afrontamiento activo y reflexivo, como “buscar alternativas pedagógicas” o “valorar los vínculos con los estudiantes”. Esto sugiere que una actitud inclusiva sólida favorece la activación de recursos adaptativos frente a los desafíos del aula. Por el contrario, los discursos que reflejaban miedo, desconfianza, preocupación o incertidumbre frente a la inclusión encontraron su correlato en formas de afrontamiento evitativo o emocionalmente disfuncionales en el grupo focal, como “esperar que otro se haga cargo” o “juzgarse como incapaz”. Esta convergencia indica que las actitudes desfavorables pueden estar asociadas a una menor capacidad para gestionar las exigencias del trabajo inclusivo de forma emocionalmente saludable.

Así, la articulación entre ambos instrumentos cualitativos valida los hallazgos individuales y revela una lógica de coherencia interna entre las actitudes y el afrontamiento. Las creencias, emociones y disposiciones del profesorado no son elementos aislados, sino partes de un andamiaje subjetivo que influye en la manera en que se enfrentan las situaciones complejas del aula diversa.

Esta lectura integradora también permite identificar tres tipos de posicionamientos actitudinales-afrontativos emergentes:

- Docentes con actitud inclusiva sólida y afrontamiento activo, que enfrentan las barreras con creatividad, sentido ético y reflexión crítica.
- Docentes ambivalentes que oscilan entre la disposición y el desgaste, empleando estrategias adecuadas en algunos momentos, pero también evidenciando malestar o bloqueo emocional.
- Docentes con actitud poco favorable o temerosa, que tienden a evitar, delegar o internalizar el conflicto mediante formas de afrontamiento inadecuadas.

Esta tipología no pretende clasificar rígidamente, sino ilustrar cómo las experiencias docentes se ubican en un continuo dinámico, influido por factores individuales (experiencia, formación), relacionales (apoyo de colegas) e institucionales (políticas de inclusión, acompañamiento, carga laboral, liderazgo directivo).

La triangulación cualitativa, entonces, aporta una visión más densa del fenómeno investigado al mostrar que el desarrollo de actitudes inclusivas no puede disociarse del acompañamiento emocional, la formación crítica y el reconocimiento de las condiciones reales en las que el docente actúa (Amiama-Espaillet, 2020; Brittle, 2020; Cruz, 2019; Morales, 2019; Yadarola, 2019). Comprender esta articulación es clave para diseñar intervenciones integrales que favorezcan tanto la actitud como el afrontamiento docente en escenarios de diversidad.

Interrelación entre las Categorías Emergentes de las Entrevistas y el Grupo Focal

El análisis de las categorías que surgieron de las entrevistas y el grupo focal permitió profundizar en aspectos que los instrumentos cuantitativos (MATIES e IDEA - EI) no lograron captar con la misma claridad. Estas categorías muestran la tensión entre el ideal planteado desde lo normativo, lo teórico de la educación inclusiva y la experiencia contextual del docente en el aula diversa, evidenciando los factores que median en la construcción de actitudes y en las estrategias de afrontamiento de los desafíos de la inclusión (Brittle, 2020).

En las entrevistas, las categorías emergentes en la dimensión cognitiva reflejan un escenario ambivalente: algunos docentes asumen la inclusión como un derecho y un principio de reconocimiento de la diferencia en consonancia con el modelo social y los marcos internacionales (ODS 4), mientras que otros mantienen una concepción tradicional limitada a la aceptación, normalización e integración. Esta coexistencia de enfoques evidencia que la formación docente inicial (pregrado) y continua (ejercicio docente) sigue siendo fragmentaria, lo que se refuerza en la percepción reiterada de falta de formación específica.

La autocrítica en cuanto a la formación es valiosa toda vez que implica una reflexión sobre las propias limitaciones, reconoce la necesidad y abre la posibilidad de transformación y configuración de la práctica (Alzate, 2015); pero también refleja la inseguridad profesional con la que los maestros enfrentan la inclusión. En la dimensión afectiva emergen con fuerza emociones de preocupación, frustración, angustia, culpa y autoexigencia, que actúan como una carga subjetiva en el ejercicio docente (Angus et al., 2020). Estas emociones no solo condicionan la actitud hacia la diversidad, sino que pueden derivar en mecanismos defensivos que obstaculizan la construcción de prácticas inclusivas (Cappe et al., 2021). No obstante, la autocrítica emocional muestra que, aunque estas emociones son vividas como barrera, también pueden convertirse en un motor de cambio al generar conciencia sobre la necesidad de apoyo y acompañamiento (Jury et al., 2023). Este hallazgo es consistente con estudios que resaltan la importancia de la dimensión emocional en la implementación de la educación inclusiva (Poblete-Christie et al., 2019). En el plano conductual se observa un contraste entre la transformación de la práctica pedagógica —a través de adaptaciones curriculares, dinámicas cooperativas y diversificación de recursos— y la restricción de la inclusión mediante delegación, retiro del estudiante o evasión de responsabilidades.

La categoría emergente de dinámicas grupales cooperativas es especialmente relevante, pues muestra que la inclusión no se limita a la relación docente–estudiante, sino que implica estrategias colectivas en el aula (Navarro y Gordillo, 2014). Sin embargo, la normalización de la exclusión y las prácticas de evasión reflejan que, en ausencia de políticas claras de apoyo institucional, las respuestas inclusivas dependen en gran medida

de la iniciativa individual del docente, lo que genera inequidades en la experiencia escolar (Escareño, 2017).

En el grupo focal, las categorías emergentes amplían el espectro al mostrar cómo los docentes afrontan las tensiones de la inclusión. En el manejo adecuado se destacan la solidaridad entre pares y el afrontamiento reflexivo, que funcionan como redes de apoyo y espacios de reinterpretación de la práctica (Moliner y Fabregat, 2021). En contraste, en el manejo inadecuado surgen la sobrecarga laboral, la resignación y la delegación de responsabilidades, que reflejan una percepción de la inclusión como tarea imposible (Lyra et al., 2023). La categoría de normalización de la exclusión es especialmente crítica, ya que implica aceptar tácitamente que no todos los estudiantes podrán ser incluidos, lo que tensiona el discurso inclusivo y lo aleja de los principios de equidad y justicia social (Yilmaz y Yeganeh, 2021). En conjunto, estas categorías emergentes muestran que la inclusión escolar se configura como un campo de tensiones y ambivalencias: por un lado, la voluntad ética y el compromiso con los derechos; por el otro, las emociones negativas, las limitaciones formativas y la ausencia de recursos institucionales. La triangulación con los resultados cuantitativos evidencia que, si bien las actitudes favorables y las estrategias de afrontamiento alcanzaron niveles medios en los instrumentos, las narrativas docentes revelan una realidad más compleja y ambivalente, confirmando que la inclusión no se alcanza, mas que por falta de voluntad, por la interacción entre déficits de formación (saber), desgaste emocional (sentir), afrontamientos defensivos (hacer) y, desde la voz de los maestros, abandono institucional.

Triangulación de los Resultados Cualitativos y Cuantitativos

El diseño metodológico de esta investigación, de tipo mixto secuencial explicativo, permitió combinar la potencia descriptiva e inferencial del análisis cuantitativo con la profundidad interpretativa del enfoque cualitativo. La triangulación de resultados entre ambas fases no solo valida los hallazgos obtenidos por diferentes vías, sino que enriquece su sentido al poner en diálogo las actitudes docentes hacia la inclusión (medidas con el MATIES) con las estrategias de afrontamiento de dicha realidad (exploradas mediante el IDEA – EI), profundizadas en entrevistas y grupo focal, respectivamente.

En la fase cuantitativa se observó que las actitudes docentes presentan una tendencia moderadamente favorable en su dimensión cognitiva, una mayor ambivalencia en la

dimensión afectiva y un mayor nivel de dificultad en la dimensión conductual, lo cual indica que, aunque existe conciencia sobre la importancia de la inclusión, no siempre se acompaña de la disposición emocional ni de las condiciones contextuales para llevarla a cabo. Por otro lado, el instrumento IDEA – EI mostró una mayor frecuencia de estrategias de afrontamiento consideradas adecuadas, especialmente las centradas en el problema, aunque también emergieron indicios de afrontamiento inadecuado en situaciones de mayor tensión emocional. Estos hallazgos fueron reafirmados en la fase cualitativa. Las entrevistas revelaron que los docentes tienden a expresar discursos positivos o políticamente correctos sobre la inclusión, pero al profundizar en sus experiencias se evidencian temores, malestares, contradicciones y limitaciones en la acción. A su vez, el grupo focal permitió comprender cómo, frente a estas tensiones, los docentes movilizan una serie de recursos de afrontamiento que oscilan entre la acción reflexiva, la contención emocional, la evasión o desborde y la autocrítica.

La triangulación permite identificar puntos de convergencia claros entre las dimensiones actitudinales y las estrategias de afrontamiento. Así, por ejemplo:

Los docentes con mayor comprensión conceptual sobre la inclusión y actitudes emocionalmente positivas tienden a emplear estrategias de afrontamiento activo, como “buscar alternativas pedagógicas” o “valorar los vínculos con los estudiantes”.

En contraste, las dificultades observadas en la dimensión conductual de las actitudes se reflejan en estrategias como “esperar que otro se haga cargo”, “minimizar la situación del aula” o “juzgarse como incapaz”, propias de un afrontamiento inadecuado.

Asimismo, la integración de resultados muestra que la actitud no puede analizarse como un rasgo puramente individual, sino como una disposición situada que depende del acompañamiento institucional, la formación previa, las experiencias personales y la red de apoyo del docente. Del mismo modo, el afrontamiento no es simplemente una respuesta emocional, sino una estrategia que expresa cómo el docente interpreta y enfrenta los límites y posibilidades de actuar bajo los principios y la misionalidad de la educación inclusiva.

Un elemento emergente, clave en esta triangulación, es el sentido de soledad profesional, identificado tanto en los resultados cuantitativos (por ejemplo, en los puntajes bajos de la escala de apoyo social del IDEA - EI) como en los relatos cualitativos, donde varios docentes manifestaron sentirse aislados o sin respaldo institucional y directivo frente

a las exigencias de la educación inclusiva. Este dato sugiere que, más allá de la actitud personal, el afrontamiento también está mediado por el entorno institucional, afectando de manera directa la posibilidad de sostener prácticas inclusivas.

La triangulación también aporta una comprensión crítica de la consistencia o disonancia entre lo que se declara y lo que se hace. En muchos casos las actitudes positivas expresadas en el MATIES o en las entrevistas no se tradujeron en acciones concretas ni en estrategias adaptativas sostenidas, lo que refuerza la necesidad de interpretar los resultados no como un reflejo unívoco de predisposiciones personales, sino como un síntoma de las tensiones estructurales más profundas del sistema educativo.

En suma, la integración de resultados permite concluir que las actitudes y estrategias de afrontamiento no operan como elementos aislados, sino como dimensiones interdependientes de la subjetividad docente, fuertemente influenciadas por las condiciones del contexto, la formación y el reconocimiento profesional. La consistencia entre una actitud inclusiva sólida y un afrontamiento adecuado se revela como condición necesaria —aunque no suficiente— para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, lo que exige no solo voluntad docente, sino también políticas institucionales que acompañen, sostengan y transformen la cultura escolar en inclusiva.

El presente capítulo integró y discutió los hallazgos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa del estudio con el propósito de dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación desde una mirada amplia, crítica y contextualizada. La estructura del capítulo respondió a la lógica del diseño mixto secuencial explicativo, permitiendo abordar en profundidad tanto las actitudes de los docentes hacia la inclusión como las estrategias que emplean para afrontar sus desafíos cotidianos.

En primer lugar, la discusión de los resultados cuantitativos evidenció una actitud moderadamente favorable hacia la inclusión en términos cognitivos, una disposición afectiva variable y, sobre todo, limitaciones significativas en la dimensión conductual. Estas actitudes están moduladas por factores sociodemográficos como la formación, la experiencia y el nivel educativo. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observó un predominio de estilos adecuados —particularmente centrados en el problema—, aunque también emergieron mecanismos inadecuados frente a situaciones emocionalmente exigentes.

Posteriormente, la fase cualitativa profundizó estas tendencias, revelando tensiones discursivas, emociones ambivalentes y prácticas docentes influenciadas por el contexto institucional. Las entrevistas mostraron que las actitudes no son homogéneas ni lineales, sino que se manifiestan en discursos cargados de sentidos, contradicciones y aprendizajes. Por su parte, el grupo focal permitió reconstruir las formas en que los docentes enfrentan, emocional y pedagógicamente, los retos de la inclusión, oscilando entre estrategias activas, de contención, de evitación o de desgaste y autocrítica.

Finalmente, la triangulación de resultados permitió identificar convergencias sustanciales entre actitudes y afrontamiento, confirmando que ambas dimensiones están estrechamente entrelazadas. La disposición favorable hacia la inclusión tiende a acompañarse de estrategias propositivas, mientras que las actitudes ambivalentes o negativas se asocian con afrontamientos evitativos o emocionalmente desadaptativos. Además, la triangulación reveló el peso de factores institucionales en la configuración subjetiva del rol del docente inclusivo, especialmente la soledad profesional, la falta de acompañamiento y la necesidad de formación continua.

En conjunto, este capítulo deja ver que la transición hacia una educación inclusiva no depende únicamente de la voluntad individual de cada profesor, sino de un entramado de factores estructurales, formativos y relacionales que condicionan su actitud y su capacidad de respuesta. Reconocer esta complejidad es clave para avanzar en políticas, prácticas y procesos formativos que realmente apoyen al docente como sujeto activo de la inclusión.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Esta sección integra las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, organizadas de acuerdo con los objetivos planteados. En primer lugar, con relación al objetivo general, se sintetiza la relación identificada entre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, las estrategias de afrontamiento y las prácticas pedagógicas inclusivas; luego se exponen las conclusiones obtenidas para cada uno de los objetivos específicos y, finalmente, se formulan recomendaciones orientadas a fortalecer la formación docente, promover estrategias de afrontamiento adecuadas y consolidar una educación inclusiva sostenible y situada. Esta organización busca ofrecer una visión integral, coherente y articulada de los hallazgos, en correspondencia con el enfoque mixto secuencial explicativo que guió la investigación.

Conclusiones Objetivo General: Analizar la Relación Entre las Actitudes Docentes Hacia la Educación Inclusiva, las Estrategias de Afrontamiento y la Práctica Pedagógica en Contextos de Educación Inclusiva.

El análisis integral de los resultados cuantitativos y cualitativos permitió comprender que la relación entre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y las estrategias de afrontamiento empleadas en el aula constituye un proceso dinámico, situado y profundamente condicionado por factores personales, institucionales y contextuales (Contreras y Peña, 2014; Forlin et al., 2008). Los hallazgos evidencian que dicha relación no puede entenderse como una conexión lineal ni automática, sino como una interacción compleja en la que el conocimiento, las creencias, emociones y disposiciones del profesorado se entrelazan con sus posibilidades reales de actuación en el contexto del aula diversa.

En el plano actitudinal se identificó que, aunque los docentes de la muestra comparten una base conceptual favorable a los principios y fines de la educación inclusiva, la dimensión afectiva presenta matices ambivalentes que influyen en la consistencia de la práctica. En la dimensión conductual, se observa que la práctica pedagógica inclusiva depende no solo de la disposición individual, sino también del acceso a apoyos, recursos pedagógicos y oportunidades de formación (continua) especializada. Esta configuración revela que las actitudes, aun cuando son positivas en su formulación, requerirán de un

entorno institucional propicio para traducirse en una práctica pedagógica sostenida y consistente con los principios de inclusión.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, el estudio mostró la coexistencia de formas adaptativas —centradas en la búsqueda de soluciones, la colaboración y la regulación emocional positiva— y de estrategias disfuncionales —como la evitación, la retirada social y la autocrítica excesiva—, cuyas manifestaciones dependen tanto de la percepción de autoeficacia docente como de las condiciones laborales y de apoyo — institucional y directivo — percibido. La triangulación de datos confirma que la elección y eficacia de estas estrategias se encuentran moduladas por la manera en que cada docente concibe la inclusión, por su experiencia acumulada y por el tipo de tensiones que enfrenta en el aula diversa.

La interacción entre actitud y afrontamiento adquiere relevancia al evidenciar que los docentes con mayor claridad conceptual (dimensión cognitiva y manejo adecuado centrado en el problema) y disposición afectiva (dimensión afectiva) hacia la inclusión tienden a desplegar estrategias activas, reflexivas y emocionalmente reguladas (manejo adecuado centrado en la emoción), mientras que aquellos con actitudes más frágiles o ambivalentes recurren a mecanismos de afrontamiento que pueden limitar la calidad y sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Este hallazgo refuerza la necesidad de comprender la inclusión como un fenómeno que trasciende la voluntad individual y se enmarca en un andamiaje institucional y cultural que moldea las oportunidades y límites de la práctica pedagógica.

En síntesis, la relación entre las actitudes docentes y las estrategias de afrontamiento se configura como un eje articulador que incide directamente en la viabilidad de la práctica pedagógica inclusiva. Fortalecer este vínculo exige no solo promover actitudes favorables, sino también dotar al profesorado de unos recursos, una formación y un acompañamiento que posibiliten afrontar las demandas de la diversidad de manera efectiva, reflexiva, sostenida y situada, contribuyendo así al diseño y configuración de entornos educativos equitativos y transformadores.

En este marco de hallazgos integrados resulta pertinente presentar una síntesis general que enmarque el alcance de la investigación y su articulación metodológica.

Esta investigación tuvo como propósito comprender las actitudes y estrategias de afrontamiento que configuran la práctica pedagógica de los docentes ante los desafíos de la educación inclusiva. En un contexto caracterizado por tensiones entre las políticas de inclusión y la realidad escolar, se determinó que las actitudes del profesorado y sus formas de afrontamiento no solo reflejan disposiciones individuales, sino que están profundamente mediadas por factores institucionales, emocionales y formativos.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto secuencial explicativo, que combinó técnicas cuantitativas (cuestionarios MATIES e IDEA – EI, aplicados a 100 docentes por cada instrumento) con estrategias cualitativas (entrevistas semiestructuradas y grupo focal). Esta articulación metodológica permitió obtener datos estadísticos sobre las tendencias actitudinales y las estrategias de afrontamiento, al tiempo que profundizó en la interpretación de las experiencias subjetivas de los docentes en contextos inclusivos.

El análisis cuantitativo evidenció que, si bien existe una actitud general favorable hacia la inclusión en su dimensión cognitiva, persisten emociones ambivalentes y dificultades prácticas que limitan la puesta en marcha de acciones inclusivas sostenidas. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se identificó un predominio de formas adecuadas centradas en el problema, pero también la presencia de recursos personales inadecuados ante situaciones de estrés o falta de apoyo.

Por su parte, la fase cualitativa reveló que las actitudes no son homogéneas ni lineales, sino que se configuran en el cruce entre creencias, conocimientos, emociones y posibilidades de acción. Las entrevistas y el grupo focal permitieron reconstruir una subjetividad docente tensionada, que oscila entre el compromiso con la inclusión, el malestar emocional, la creatividad pedagógica y el sentimiento de desprotección institucional.

La triangulación de resultados mostró una relación clara entre actitud y afrontamiento: los docentes con mayor claridad conceptual y disposición afectiva tienden a emplear estrategias adaptativas, mientras que aquellos con actitudes más ambivalentes o temerosas recurren a formas de evitación, autocrítica o percepción de sobrecarga emocional. Esta articulación refuerza lo propuesto por autores como Ajzen (1991) y Lazarus y Folkman (1984), quienes destacan la interacción entre creencias, emociones y capacidad percibida como predictores del comportamiento y del afrontamiento.

Conclusiones Objetivo 1. Evaluar las Actitudes de los Docentes Hacia la Educación Inclusiva Evidenciadas en su Práctica Pedagógica.

El estudio permitió establecer que las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva configuran un andamiaje complejo, dinámico y no exento de contradicciones. Desde una aproximación comprensiva, sustentada en el análisis conjunto de los datos cuantitativos del instrumento MATIES y las entrevistas semiestructuradas, se evidencia que la actitud docente frente a la educación inclusiva no puede ser abordada de manera unidimensional, ni reducida a una disposición individual. Por el contrario, se manifiesta como una construcción situada que articula tres dimensiones interdependientes: la cognitiva, la afectiva y la conductual.

En el plano cognitivo, los docentes de la muestra dejaron entrever un alto grado de acuerdo con los principios y fines misionales de la educación inclusiva; reconocen su valor social, educativo y ético, así como la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, en especial aquellos con discapacidad, para el caso de esta investigación. Esta aceptación racional indica un marco conceptual favorable hacia la inclusión, sustentado en el reconocimiento de la diversidad como valor y no como obstáculo.

Sin embargo, esta disposición cognitiva favorable no se traduce de manera automática en conductas inclusivas consolidadas. En la dimensión afectiva emergen sentimientos ambivalentes que oscilan entre la empatía, la sensibilidad y el compromiso, por un lado; y la frustración, el miedo, la inseguridad y el agotamiento por el otro. Estas emociones no son producto de un rechazo hacia el estudiantado diverso, sino de las tensiones que experimentan los docentes ante la falta de recursos, los apoyos institucionales insuficientes y la complejidad de responder a las múltiples necesidades que convergen en el aula diversa. Esta afectividad ambigua actúa como un factor modulador entre la intención y la acción inclusiva.

En lo conductual se identificó una práctica pedagógica limitada en términos de acciones efectivamente inclusivas. Aunque algunos docentes realizan adaptaciones, utilizan estrategias diferenciadas y muestran apertura hacia la inclusión, estos esfuerzos suelen ser esporádicos, aislados y no sistematizados (actividades). La implementación de una práctica inclusiva —en su sentido más amplio— se ve condicionada por factores estructurales como

la percepción de sobrecarga laboral, la escasa formación especializada – a nivel de pregrado y continua durante el ejercicio profesional –, la falta de apoyos pedagógicos y la presión por cumplir con estándares homogéneos de evaluación y rendimiento.

Esta configuración tridimensional revela una actitud parcialmente desarrollada: positiva en sus creencias, afectivamente inestable y débil en su expresión práctica. La brecha entre la actitud declarada y la actitud evidenciada en la práctica sugiere que el compromiso docente con la inclusión no puede evaluarse únicamente a partir de sus discursos o intenciones, sino que requiere una lectura integral que considere tanto el contexto institucional como las disposiciones subjetivas.

El análisis cualitativo refuerza esta lectura al mostrar que las actitudes no son rasgos individuales fijos, sino construcciones sociales atravesadas por la cultura escolar, las interacciones entre pares, las políticas institucionales y la experiencia acumulada. La actitud inclusiva se va moldeando en el hacer cotidiano, con las posibilidades y límites que ofrece el entorno, con el acompañamiento recibido, con los logros alcanzados y los fracasos que también hacen parte del ejercicio docente.

En suma, la actitud docente hacia la inclusión no es un dato dado, sino un proceso en permanente construcción multifactorial. Evaluarla, medirla, exige ir más allá de la identificación de posturas favorables o desfavorables para adentrarse en la comprensión de las tensiones, mediaciones y contradicciones que emergen en la cotidianidad del aula diversa. Solo así será posible avanzar en la transformación de las actitudes en prácticas efectivamente inclusivas, sostenibles, situadas y coherentes con los principios de una educación para todos y con todos (Amor et al., 2019; Güler y Turan, 2022; Orozco y Moriña, 2019; Yan y Deng, 2019).

Conclusiones Objetivo Específico 2: Examinar Cómo las Estrategias de Afrontamiento Utilizadas por los Docentes Median Entre sus Actitudes Hacia la Educación Inclusiva y su Práctica Pedagógica Inclusiva en el Aula

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis del instrumento IDEA – EI, complementados con el grupo focal, permitieron comprender que las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes constituyen un eje articulador entre su disposición actitudinal hacia la educación inclusiva y la manera en que dicha disposición se traduce —o no— en su práctica pedagógica cotidiana. Lejos de ser un fenómeno

meramente individual, el afrontamiento se revela como un proceso profundamente vinculado con el contexto institucional, las condiciones laborales, los apoyos percibidos y las emociones que emergen en la interacción con la diversidad, particularmente, para el caso de esta investigación, con estudiantes en situación de discapacidad.

El estudio evidenció la coexistencia de estrategias de afrontamiento adecuadas —principalmente centradas en el problema y en la regulación emocional positiva— y de otras disfuncionales o inadecuadas, que tienden a obstaculizar el desarrollo de prácticas inclusivas sostenibles. En el primer grupo se identificaron conductas como la búsqueda activa de soluciones pedagógicas, la planificación anticipada ante situaciones complejas, el establecimiento de redes de apoyo entre colegas y la resignificación positiva del vínculo con los estudiantes como fuente de motivación. Estas estrategias, cuando se consolidan, fortalecen la autoeficacia docente, permiten una gestión emocional más equilibrada y propician un tránsito más consistente entre la actitud inclusiva declarada y la práctica transformadora en el aula.

Sin embargo, también emergieron estrategias de afrontamiento disfuncionales ante escenarios de sobrecarga emocional, escaso acompañamiento institucional o percepción de falta de recursos. Entre ellas se destacan la evitación de la situación, el retraimiento emocional, la expresión de sentimientos de frustración o impotencia, la autocrítica excesiva y, en algunos casos, la tendencia a culpabilizarse por los resultados no esperados. Estas formas de afrontamiento impactan negativamente en el bienestar del docente, en la calidad y consistencia de su práctica inclusiva.

Las estrategias de afrontamiento no operan como una variable neutra o secundaria, sino como un mediador crítico entre lo que el docente cree, siente y valora respecto a la educación inclusiva y lo que logra o no implementar en su acción pedagógica diaria. El afrontamiento actúa como un regulador de la actitud, facilitando o bloqueando su expresión práctica según el grado de adaptación, resiliencia o desbordamiento emocional que el maestro experimente frente a las exigencias del contexto del aula diversa.

Además, el estudio confirma que el afrontamiento no debe ser entendido únicamente como una competencia individual, sino como una construcción situada, determinada en gran medida por la formación recibida a nivel de pregrado y durante el ejercicio profesional, por las políticas escolares, el clima institucional y las condiciones

estructurales en las que se ejerce la docencia (Angus et al., 2020; Friesen et al., 2023; González-Gil et al., 2019).

Por tanto, fortalecer las estrategias de afrontamiento adecuadas (centradas en el problema y centradas en la emoción) implica intervenir en el plano subjetivo del maestro y generar condiciones institucionales y culturales que posibiliten la sostenibilidad de una práctica inclusiva, emocionalmente saludable y pedagógicamente efectiva.

Finalmente, reviste especial importancia el hecho de que el instrumento IDEA – EI haya sido adaptado al contexto colombiano, con una validación lingüística, cultural y conceptual pertinente con las realidades de la educación inclusiva en el país. Esta adecuación no solo garantiza una mayor fidelidad en la medición de las estrategias de afrontamiento en escenarios escolares reales, sino que también aporta a la consolidación de herramientas científicas que permiten, en todo el país, comprender y transformar las prácticas pedagógicas inclusivas en un contexto de justicia educativa, bienestar docente y equidad institucional.

Conclusiones Objetivo Específico 3: Comprender los Procesos Subyacentes a la Transición Desde Actitudes de Resistencia Hacia la Apropiación e Implementación de la Educación Inclusiva

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos permitió comprender de forma más compleja y situada la manera en que las estrategias de afrontamiento actúan como mediadores activos entre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y su concreción en la práctica pedagógica. A partir de este análisis triangulado se evidenció que la relación entre actitud y afrontamiento no es lineal ni automática, sino que responde a una dinámica interdependiente, modulada por factores personales, institucionales y contextuales que configuran la experiencia cotidiana del docente frente a la inclusión. En suma, es una relación multifactorial.

En términos generales, se constató que los docentes que presentaron actitudes más coherentes y favorables hacia la educación inclusiva —es decir, una comprensión cognitiva sólida, una valoración emocional empática y una disposición práctica proactiva— desplegaron con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento activas, reflexivas y centradas en la solución —un manejo adecuado— de los desafíos pedagógicos. Estas estrategias facilitaron una mayor estabilidad emocional, permitieron afrontar las barreras de

manera constructiva y favorecieron el sostenimiento de prácticas inclusivas adaptadas a las diversidad del estudiantado.

Por el contrario, aquellos docentes cuyas actitudes se mostraron ambivalentes, fragmentadas o resistentes, tendieron a emplear con mayor recurrencia estrategias de afrontamiento disfuncionales como la evitación, la retirada emocional, la desmotivación o la autocrítica excesiva. Estas formas de afrontamiento no solo limitaron su capacidad de respuesta pedagógica ante la diversidad, también impactaron negativamente su bienestar emocional, su autoeficacia percibida y su involucramiento en la transformación inclusiva de la escuela.

Esta correspondencia entre actitud y afrontamiento refuerza la idea de que la disposición inclusiva del docente no se reduce a un ideal normativo o ético, sino que se manifiesta —y se pone a prueba— en la forma en que afronta las tensiones, dilemas y complejidades del aula diversa. En este sentido, el afrontamiento se constituye en un puente dinámico que conecta el plano de las creencias, conocimientos y emociones con el de la práctica pedagógica, modulando el tránsito entre la intención y la práctica.

Asimismo, el estudio mostró que esta mediación está profundamente condicionada por el entorno escolar, las políticas institucionales y las oportunidades reales que tienen los docentes para ejercer su labor de manera efectiva. La ausencia de apoyo institucional, la escasa formación en inclusión, la sobrecarga laboral y la falta de reconocimiento del trabajo docente generan un escenario adverso que potencia el uso de estrategias defensivas y obstaculiza la expresión de actitudes inclusivas en la práctica.

Desde esta perspectiva se reafirma que la relación entre actitud y afrontamiento debe ser entendida como una construcción situada, en la que confluyen factores individuales (creencias, emociones, trayectorias), intersubjetivos (apoyos, redes, relaciones escolares) y estructurales (condiciones de trabajo, políticas públicas, cultura institucional, rol directivo). Por tanto, fortalecer la educación inclusiva requiere, además de transformar las actitudes o enseñar nuevas estrategias de afrontamiento, modificar las condiciones objetivas que rodean la práctica docente para que esta pueda ser consistente, sostenible y emocionalmente saludable (Brittle, 202; Nava-Quiroz et al., 2010; Sokal y Sharma, 2014).

En conclusión, las estrategias de afrontamiento no solo median, sino que también moldean el vínculo entre la actitud docente hacia la inclusión y su manifestación concreta

en el aula. En esa mediación están en juego tanto la posibilidad de una pedagogía inclusiva transformadora como el bienestar psicosocial del profesorado; elementos que deben ser reconocidos como interdependientes y fundamentales en toda política y toda formación orientada a una educación verdaderamente inclusiva.

La presente investigación demuestra, a partir de la voz docente, que la educación inclusiva es más que un marco normativo o un principio estructurante de la educación. Se trata de un proceso profundamente humano en el que las actitudes y las estrategias con que los maestros afrontan los desafíos del aula son aspectos de la mayor relevancia para la configuración de una escuela verdaderamente inclusiva.

Los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto que la educación inclusiva no se alcanza únicamente con la expedición de políticas públicas y su consecuente normatividad, con infraestructura, con dotación de recursos didácticos, sino que depende del pensamiento inclusivo del maestro, de su sentir en la cotidianidad del aula diversa y el contexto de su práctica pedagógica. En suma, debe considerar sus actitudes. Esta mirada holística confirma que la actitud docente, al ser multifactorial, constituye uno de los ejes centrales que posibilita u obstaculiza la configuración de un escuela con equidad educativa (Echeita, 2017).

En ese mismo sentido, la investigación demuestra que, en el contexto de la educación inclusiva, frente a los desafíos que representa, el docente acude a estrategias de afrontamiento que no son meras respuestas al estrés y que emergen como indicadores de múltiples factores – actuaciones, cognición, sentimientos, apoyo institucional, formación – que lo interpelan al momento de asumir el contexto del aula diversa. Mientras que el afrontamiento adecuado —centrado en el problema o centrado en la emoción— abre caminos para configurar la práctica pedagógica inclusiva, el afrontamiento inadecuado desvela problemas estructurales de la educación inclusiva que sobrepasan al maestro.

Así, el afrontamiento, aspecto poco explorado en el contexto de la educación inclusiva en Colombia, se convierte en una bisagra que permite analizar cómo los docentes articulan sus conocimientos, convicciones y sentimientos con las tensiones, preocupaciones y dilemas que, innegablemente, se presentan en la cotidianidad del aula diversa.

Finalmente, la relación entre las actitudes, las estrategias de afrontamiento y la práctica pedagógica inclusiva se postula como el núcleo central de esta tesis. Estos

elementos no deben ser tratados como variables disgregadas sino como un andamiaje conceptual que permite comprender por qué la verdadera educación inclusiva —aquella que considera a todos los estudiantes como un "todos absoluto", como lo afirma Gerardo Echeita— sigue siendo una promesa incumplida en muchos contextos escolares de Bogotá.

La investigación contribuye a la discusión académica y pedagógica al evidenciar que el tránsito hacia una escuela inclusiva no se garantiza solo con discursos prescriptivos, normas o teorías, sino que requiere un trabajo profundo sobre la subjetividad docente y sus condiciones de posibilidad. Esta perspectiva prioriza al maestro, no como el único responsable del éxito o fracaso de la inclusión, sino como el articulador de una verdadera cultura inclusiva. Fortalecer sus actitudes y apoyar sus estrategias adaptativas de afrontamiento favorece la práctica pedagógica y dignifica el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Esta reflexión fundamenta la pertinencia y el alcance de este trabajo, pues invita a repensar al docente en clave de inclusión, de su formación, de política educativa y del acompañamiento institucional, desde un enfoque que articula lo normativo con lo humano, lo estructural con lo subjetivo y lo pedagógico con lo social.

Aportes del Estudio

El presente estudio ofrece contribuciones relevantes en distintos planos del conocimiento al articular de manera rigurosa un enfoque mixto para comprender la actitud docente frente a la inclusión y las estrategias de afrontamiento asociadas. Estos aportes se organizan en tres niveles: teórico, metodológico y contextual. En conjunto, fortalecen el campo de investigación sobre educación inclusiva desde una mirada compleja, situada y comprometida con la transformación de la práctica pedagógica.

La investigación contribuye a la comprensión integral de las actitudes docentes hacia la inclusión al vincular, desde un enfoque mixto, la dimensión actitudinal con las estrategias de afrontamiento, mostrando que ambas constituyen expresiones complementarias de la subjetividad profesional en contextos de diversidad. La investigación confirma y amplía el modelo tridimensional de la actitud propuesto por Allport (1954) al evidenciar que las creencias no siempre se traducen en disposición emocional ni en acción coherente.

Asimismo, el hallazgo de una relación significativa entre actitud y afrontamiento extiende la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991) al ámbito de la educación inclusiva, mostrando cómo las percepciones de control y eficacia influyen tanto en la intención de actuar como en las respuestas emocionales ante situaciones complejas. Además, al integrar el modelo de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), se demuestra que el afrontamiento no es una reacción aislada, sino una estrategia mediada por evaluaciones cognitivas, recursos personales y apoyo institucional. Es multifactorial.

En conjunto, el estudio plantea un enfoque renovado para analizar las prácticas inclusivas en el que la actitud y el afrontamiento se comprenden como procesos situados, dinámicos y relacionales.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación constituye un aporte significativo al campo de la educación inclusiva por diversas razones. En primer lugar, se destaca la articulación de cuatro instrumentos de recolección de información; dos de medición cuantitativa —la Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (MATIES), que evaluó las actitudes docentes hacia la inclusión y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento en Educación Inclusiva (IDEA–EI), diseñado específicamente para este estudio— y dos de carácter cualitativo —entrevistas semiestructuradas y grupo focal—. Esta combinación metodológica permitió triangular datos, profundizar en los significados subjetivos de la práctica docente y captar las contradicciones o tensiones entre lo declarado, lo pensado y lo actuado frente a la inclusión.

Uno de los principales aportes en este plano radica en la adaptación y validación del instrumento IDEA – EI, una versión del Coping Strategies Inventory (Cano et al, 2007) modificada semántica y culturalmente para el contexto colombiano y, de forma más específica, para el contexto de la educación inclusiva. Hasta la fecha no existía en el país una herramienta estandarizada que permitiera evaluar las formas en que los docentes afrontan las tensiones inherentes a la atención de la diversidad en el aula. Este estudio propuso y validó un instrumento que permite esa evaluación con rigurosidad psicométrica y pertinencia contextual, constituyéndose en un referente metodológico innovador para futuras investigaciones nacionales.

Asimismo, el uso de un diseño mixto de tipo explicativo secuencial permitió detectar patrones cuantitativos generales y comprender en profundidad los matices

individuales de la experiencia docente a través de la voz de los participantes. Esta secuencia metodológica brindó una mirada densa, compleja y situada sobre el fenómeno de las actitudes y los afrontamientos de los docentes ante a la inclusión, superando abordajes superficiales o meramente descriptivos.

Además, la integración del análisis factorial exploratorio, las pruebas inferenciales mediante el programa SPSS y la codificación cualitativa mediante ATLAS.ti fortaleció la solidez técnica del estudio al tiempo que permitió vincular de manera coherente los hallazgos numéricos con las narrativas del profesorado. Esta triangulación metodológica robusta ofrece una base sólida para nuevas investigaciones interesadas en articular lo cuantificable con lo significativo y una ruta replicable para el análisis integral de fenómenos educativos complejos desde una perspectiva de derechos y justicia social.

Ahora bien, en el plano práctico, este estudio visibiliza las tensiones reales que enfrentan los docentes en contextos de inclusión y los recursos que movilizan para afrontarlas, aportando así insumos valiosos para la formación inicial y continua del profesorado. La evidencia muestra que la actitud inclusiva no basta si no va acompañada de estrategias de afrontamiento sostenibles, adaptativas, y de apoyo institucional real, lo que demanda políticas formativas que integren componentes actitudinales, emocionales y pedagógicos.

Asimismo, al centrarse en una muestra de docentes colombianos, el estudio contribuye a comprender cómo se manifiestan las actitudes y formas de afrontamiento en un contexto educativo marcado por desigualdades, sobrecarga laboral y reformas inclusivas todavía en implementación. En esta línea, se refuerza lo planteado por Gerardo Echeita (2022) al señalar que la inclusión no es un estado alcanzado, sino una práctica en disputa que exige condiciones estructurales, formación crítica y voluntad colectiva.

Limitaciones del Estudio

Como toda investigación, este estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas para contextualizar sus alcances. En primer lugar, la muestra estuvo conformada por 200 docentes (100 para cada instrumento) de instituciones específicas de la ciudad de Bogotá, lo cual limita la generalización estadística de los resultados a otros contextos. Si bien el diseño mixto permitió profundidad interpretativa, no se contemplaron otras regiones del país ni sectores rurales que podrían haber revelado dinámicas distintas.

En segundo lugar, aunque se utilizaron instrumentos validados, el MATIES y el IDEA – EI, fueron aplicados en versión adaptada y, si bien demostraron una adecuada fiabilidad y validez, es necesario avanzar en estudios psicométricos más amplios que consoliden su uso en el contexto colombiano ampliado.

En el plano cualitativo, las entrevistas y el grupo focal ofrecieron información rica y significativa, pero también mediada por los niveles de apertura de los participantes, el tiempo disponible y las condiciones institucionales. Además, las emociones del propio investigador —implicado en el campo educativo— pueden haber influido en la interpretación, aunque se tomaron medidas de rigor para garantizar la reflexividad y la triangulación.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos y del análisis integrado de los resultados, se proponen a continuación una serie de recomendaciones orientadas a mejorar la comprensión, la formación y el acompañamiento de los docentes en contextos de educación inclusiva. Estas sugerencias se organizan en tres niveles interrelacionados: la práctica educativa cotidiana, la formación inicial y continua del profesorado y la agenda futura de investigación en el campo. Su implementación contribuiría a fortalecer la capacidad del sistema educativo para generar entornos más equitativos, comprensivos y sostenibles para toda la comunidad educativa.

Con relación a la práctica pedagógica inclusiva, las recomendaciones están orientadas a fortalecer la práctica pedagógica de los docentes en contextos de educación inclusiva. ReconoceR la complejidad de los escenarios escolares actuales y la necesidad de generar apoyos sostenibles que favorezcan la implementación de estrategias didácticas, organizativas y emocionales alineadas con los principios de equidad, participación y atención a la diversidad. Estas sugerencias buscan contribuir a la configuración y consolidación de entornos inclusivos reales, donde el compromiso docente se vea respaldado por condiciones institucionales coherentes.

- Diseñar estrategias de acompañamiento emocional y pedagógico a los docentes que enfrentan situaciones complejas en el aula diversa.

- Fortalecer las comunidades de práctica dentro de las instituciones para compartir experiencias, estrategias de afrontamiento y recursos didácticos inclusivos.
- Promover espacios institucionales de diálogo donde se visibilicen las tensiones reales del profesorado frente a la inclusión.

En términos de formación docente, las sugerencias se enfocan en los procesos de formación inicial y continua del profesorado, considerando que la actitud y el afrontamiento de la inclusión se construyen, entre otros factores, a través de la formación crítica, reflexiva y situada. Se propone incorporar dimensiones actitudinales, afectivas y éticas en el diseño curricular, así como espacios de desarrollo profesional que promuevan capacidades inclusivas integrales.

En cuanto a las futuras investigaciones, las recomendaciones se dirigen a investigadores y equipos académicos interesados en profundizar en la comprensión de las actitudes docentes y las estrategias de afrontamiento en escenarios diversos. Se propone ampliar el alcance geográfico, incorporar nuevas variables y explorar diseños longitudinales que permitan captar transformaciones subjetivas en el tiempo.

- Replicar el estudio en otros contextos geográficos y educativos, incluyendo zonas rurales, para contrastar o ampliar los hallazgos.
- Incorporar otras variables analíticas, como el rol del liderazgo escolar, el trabajo en red o el acompañamiento de orientadores y profesionales de apoyo.
- Profundizar en estudios cualitativos de carácter longitudinal que permitan observar la evolución de las actitudes y estrategias de afrontamiento a lo largo del tiempo.

Este estudio permitió comprender de manera profunda y contextualizada cómo se configuran las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y qué estrategias movilizan para afrontar sus desafíos cotidianos. Lejos de los discursos idealizados, los hallazgos muestran una realidad compleja en la que el compromiso pedagógico convive con tensiones emocionales, limitaciones institucionales y desafíos éticos.

Las actitudes no son simples creencias, emociones o comportamientos individuales, sino construcciones sociales que reflejan el lugar que ocupa el docente dentro del sistema escolar. Las estrategias de afrontamiento, por su parte, no solo revelan recursos personales de manejo del estrés, sino también el grado de apoyo, reconocimiento y formación que los docentes perciben.

Avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere, entonces, de transformar las políticas y las prácticas, de cuidar al sujeto que enseña brindándole herramientas, acompañamiento y condiciones reales para sostener su tarea. En palabras de Echeita (2022), la inclusión no es un punto de llegada, sino un proceso colectivo, ético y político que interpela a toda la comunidad educativa.

Referencias

- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de investigación*, 38(83), 135-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398008>
- Adelantado, P. P. B. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341012>
- Aguinaga-Doig, S., Velazquez-Tejeda, M. E., y Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista de Educación*, 109-126. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139007/44055139007.pdf>
- Ai, J., Zhang, J., Horn, E., Liu, H., Huang, J., & Ma, Y. (2022). Examination of Chinese Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Journal of International Special Needs Education*, 25(2), 74-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1385820.pdf>
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-48. https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/239926316_Tendiendoles_la_mano_a_todos_los_estudiantes_algunos_retos_y_oportunidades/links/5605827608ae5e8e3f32a3c7/Tendiendoles-la-mano-a-todos-los-estudiantes-algunos-retos-y-oportunidades.pdf
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Albarracín, D., Johnson, B., y Zanna, M. (2004). Manual de actitudes. <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2010/03/albarracin-traduccion.pdf>.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (págs. 798–844). Clark University Press

- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31 (2), pp. 99-113.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/340>
- Alzate Salazar, M. (2015). Prácticas de aula que aportan a la educación inclusiva en una institución educativa de Pereira [Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/f1b01443-7406-49bec9c-a3cb7e9ebe2b>
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., y Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Angus C.H. Kuok , Vitor Teixeira , Chris Forlin , Elisa Monteiro y Ana Correia (2020): The Effect of Self-Efficacy and Role Understanding on Teachers' Emotional Exhaustion and Work Engagement in Inclusive Education in Macao (SAR), *International Journal of Disability, Development and Education*.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1808949>
- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglío, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). *O conceito de coping: uma revisão teórica*. *Estudos de psicologia* (Natal), 3, 273-294.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006>
- Apablaza S, Marcela. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y

- formación inicial. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(1), 7-24.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Aristizábal Gómez, K. (2021). Cuando hablamos de discapacidad, ¿de qué hablamos? *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 21(40), 59-72.
<https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2021.1a05>
- Arnau Ripollés, M^a Soledad, y Toboso Martín, Mario (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>
- Aster Van Mieghem, Elke Struyf & Karine Verschueren (2020): The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs, *European Journal of Special Needs Education*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Avramidis y Brahm Norwich (2002): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Awais Rumbos, C. A. (2018). La Estigmatización del otro en los Procesos de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Scientific*, 3(8), 273–289.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.14.273-289>
- Azcárraga, M. G., Correa, M. P. P., y Henríquez, S. S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.
<https://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Barquín Cuervo, R. (2016). *Estrés y afrontamiento en las personas con discapacidad intelectual* [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/4628>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology, Statistical Section*, 3(2), 77–85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>

- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Educ.*, 18 (1), 62-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194004>
- Blanco, Rosa, y Duk, Cynthia. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Bonilla Roa, Y (2016) Inclusión educativa: una mirada hacia la práctica docente. [Tesis de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1048>
- Bonilla, J. M. (2020). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, (42), 15-15. <http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (pp. 135-141). México: Grijalbo.
- Bravo Cópola, L. I. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <https://rua.ua.es/entities/publication/885e89ec-8c6f-431a-8ac1-2e2ce939af19>
- Brittle, B. (2020). Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 87, Article 102937. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102937>
- Calvo Álvarez, M. I., y Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>
- Camacho, L. V. y Hernández, D. N. (2013). Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional - CINDE] <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1529>

- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13, 14-23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8177688>
- Cano, G.F., Rodríguez, F.L. y García, M.J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
https://fjcano.info/images/test/CSI_art_esp.pdf
- Cappe, E., Poirier, N., Engelberg, A., & Boujut, E. (2021). Comparison of teachers in France and in Quebec working with autistic students: Self-efficacy, stress, social support, coping, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103244.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>
- Cárdenas Leitón, H., (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), 1-38.
<https://doi.org/10.15517/aie.v11i2.10201>
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., y Aarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17), 1-18. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cascavita García, R (2014) El verdadero contexto de la inclusión escolar en la I.E.D. Saludcoop Norte [Tesis de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9792>
- CAST. (2018). *Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* v. 2.2.
<https://udlguidelines.cast.org/>
- Castaño, E. F., & del Barco, B. L. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 10(2), 245-257. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56017095004>

- Castejón, A., y Pàmies Rovira, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49-64.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.004>
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Castro Castillo, D. C. (2021). Formulación de lineamientos curriculares para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional visual en las clases de Ciencias Naturales en la educación primaria. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16590>
- Castro de Bustamante, J. C. (2003). Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica. Municipio de San Cristóbal-Estado Táchira. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili].
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/00CapituloPortada_Indice.pdf?sequence=1
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <https://rua.ua.es/entities/publication/93632593-9dcb-4887-af80-94986d642597>
- Colmenero Ruiz, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a La Investigación*, (1).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial No. 114. <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>

- Congreso de la República de Colombia. (23 de junio de 2022). *Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje*. [Ley 2216 de 2022]. Diario Oficial No. 52.067.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=124941>
- Constitución Política de Colombia [Const]. 1991 (Colombia).
- Contreras, M. A., & Peña, A. I. B. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 303-310.
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1–9.
<https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/id/1650/>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Fifth edition. Los Angeles, SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Crisol Moya, E., y Romero López, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2 Jul-Oct), 45–66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Cruz, Rodolfo. (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://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Damm Muñoz, X. (2014). 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://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones_y_actitudes.pdf
- Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., y Yarza de los Ríos, A. (2021). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>
- Darretxe Urrutxi, Leire, Goikoetxea Piédrola, Javier, y Fernández González, Almudena. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 105-134.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000200005&lng=en&tlng=es
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Echeverry, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (4). <https://doi.org/10.17227/01203916.5007>
- de Educación, U. S. (2022). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO.
<http://hdl.handle.net/11181/6553>
- de la Cruz Orozco, Ivania. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- De León, J. (2017). La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana. [Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea]. <http://hdl.handle.net/10810/26953>
- Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017

Decreto 2082 de 1996. [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996.

Decreto 366 de 2009. [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009.

Díaz Haydar, Orietta, y Franco Media, Fabio (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12),12-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85316155002>

Díaz Quero, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext),88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Díaz-Piñeres, Alexandra, Bravo-Rueda, Carolina, y Sierra Delgado, Gloria Esperanza. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>

Do Sousa Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur. Editorial Abya-Yala.

Du Plessis, P. (2013). Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education. *De Jure*, 46(1), 76-92. <https://doi.org/10.10520/EJC136272>

Duk, Cynthia, y Murillo, F. Javier. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>

Eagly, AH, y Chaiken, S. (1993). La psicología de las actitudes. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12 (2011), 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
<https://doi.org/10.5569/23405104.10.01.09>
- Echeverri Chacón, C. A., & Toro Isaza, A. (2010). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(3), 316-326. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55423585011>
- Escareño, J. R. C. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 9(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64/0>
- Escobar, María P., Muñoz, Daríam C., Piñones, Camila D., y Cuadra, David J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467759601005>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Flick, U. (2004). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Flórez Rodríguez, Y (2016) Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar. [Tesis de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://catalogo.upn.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=197793>
- Fontaines Ruiz, T. I. (2014). Integración metodológica en el proceso de investigación en ciencias sociales: una aproximación teórica. *Estudios*, (Número especial: África y

medio oriente: debates y problemáticas contemporáneas), 169–181.

<https://doi.org/10.31050/re.v0i0.9436>

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>

Fortuny Guasch, R., y Sanahuja Gavalda, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1-29. <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092011/html/>

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.

Friesen, D. C., Shory, U., y Lamoureux, C. (2023). The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100599. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100599>

Fuentes, X., Damián, E., y Carreño, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE1), e898. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>

Gamboa, M. (2015). Concepciones y acciones de profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos al aula regular. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/260>

Garrad, T. A., Rayner, C., y Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>

Gelber, Denisse, Treviño, Ernesto, Escribano, Rosario, González, Alonso, y Ortega, Lorena. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en

- establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gil Alzate, A. L., y Serna Valencia, E. M. (2020). Prácticas pedagógicas inclusivas un estudio de caso en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia. [Tesis de maestría, Escuela de Educación y Pedagogía]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8236>
- Gimeno Sacristán, J. (2013). El currículum: una reflexión sobre la práctica.
- Giraldo, D. F. B. (2012). Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. <https://shs.hal.science/halshs-02358309>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez, L. V. (2019). Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10906>
- Gómez, R. B., Guío, Á. H. y Hurtado, Y. (2016). La inclusión en el contexto educativo. Principios pedagógicos para la transformación de un paradigma. [Tesis de maestría, CINDE – Universidad Pedagógica Nacional] <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/704>
- González, J. M. N. (2021). La construcción social de la identidad de las personas con discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 337-349. <https://www.intersticios.es/article/view/20722>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11–24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González-Rojas, Y. 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>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Guasp, J. J. M., Ramón, M. R. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Guðjónsdóttir, H., y Óskarsdóttir, E. (2023). Enacting inclusive pedagogy in teacher education: creating a learning space for teachers to develop their professional identity. *Pushing boundaries and crossing borders* (2018): 59. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.04035-5>
- Güler, B., y Turan, S. (2022). Preditores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 26(esp.1), e022034. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16510>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8.^a ed.). Cengage Learning.
- Hannu Savolainen, Olli-Pekka Malinen y Susanne Schwab (2020): Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, B. Y., y García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de Primaria. In Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1-9).
<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Jiménez, L. C., y Martínez, J. J. C. (2020). Reflexionando sobre la educación inclusiva. *Una apuesta de futuro* (Vol. 105). Universidad Almería.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, (México, DF), 23(62), 41-83.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, (19), 1-9.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_19/Francisco_Rubio_Jurado02.pdf
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., y Desombre, C. (2023, January). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. In *Frontiers in Education*, (7), 1010 <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
<https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales. McGraw-Hill.
- Kuyini, A. B., Desai, I. (Ishwar), & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana.

International Journal of Inclusive Education, 24(14), 1509–1526.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>

Larios, R. J., y Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, (121), 103945.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (M. G. Fabra, Trad.). Editorial Martínez Roca. (Obra original publicada en 1984)

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. D.O. No. 47.427.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No. 48717.

Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico Models of Disability: a Historical Perspective. *Revista empresa y humanismo*, 15(1), 115-136.
<https://link.gale.com/apps/doc/A421082002/IFME?u=anon~e6d5a3c7&sid=googleScholar&xid=6a08a1c2>

Lledó Carreres, A., & Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>

Llorent García, V.J.; López Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de

- Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6 (2), pp. 174-192. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11162/226399>
- Lormendez Trujillo, N., y Cano Ruíz, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 375-409. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032020000200375
- Lozano, C. S., Wüthrich, S., Büchi, J. S., y Sharma, U. (2022). The concerns about inclusive education scale: Dimensionality, factor structure, and development of a short-form version (CIES-SF). *International Journal of Educational Research*, 111, 101913. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101913>
- Lyra, O., Koullapi, K., y Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332>
- Magaroto, C. (1957). El sordomudo y las profesiones. *Revista de educación*.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International journal of special education*, 23(1), 82-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
- Maia Ferreira, Marco Paulo, da Veiga Gonçalves, Cláudia Sofia, Cruz da Silva, Cláudia Beatriz, y Oleína Sempere, Gustau. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 321-342. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>
- Manghi Haquin, Dominique, y Valdés Morales, René. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 15-33. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>
- Manzano, E. S. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense.

- Marín Marín, C. I. (2014). Marín, C. I. (2014). Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/978>
- Martín Díaz, M. D., Jiménez Sánchez, M. P., & García Fernández-Abascal, E. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *REME*, 3(4). <https://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- Mateus Cifuentes, L., Vallejo Moreno, D., Obando Posada, D., & Fonseca Duran, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Medina García, M. (2017): La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. [Tesis de Doctorado, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953/896>
- Mejía, A. (2012). ¿Es Posible una Práctica Educativa? Una propuesta desde los resquicios. Barragán, D., Gamboa A., y Urbina J. Martínez, A.(Ed), *Práctica Pedagógica. Perspectivas Teóricas*, 39-54.
- Melita, G. (2012). La Psicología Social y su objeto de estudio. En G. L. Costa y E. D. Etchezahar (Comps.), *Temas de Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLZ.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., y Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. García, O. M. (2013). Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=774943>
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad

- Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75.
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/30740>
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (Eds.). (1991). *Stress and coping: An anthology* (3rd ed.). Columbia University Press.
- Mónico, P., Pérez-Sotomayor, S. M., Areces, D., Rodríguez, C., & García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6014617>
- Mora Alejo, Paola Andrea (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. [Tesis de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional – CINDE].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10606>
- Morales, B. E. A. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 394-413.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/120844/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf;jsessionid=89F9BCCD993DA27FD2BB692BC8486761?sequence=1
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A.
- Munné, F. (1994). *La psicología social com a ciència teòrica*. Barcelona: PPU.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los Ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/10994/?sequence=1>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad:¿ Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300007
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa, I., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphonia*, 4(1), 72-95.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65298769/132_471_1_PB.pdf?1738407035=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEscenarios_de_la_Experiencia_Escolar_una.pdf&Expires=1754699329&Signature=giyjDBVAU47c1T0PBOhuFScNPZetuM21rld0zRuckYUOXKpSeDUrhKRFESbKTIFCu7JXFDA9PlcRKgbZ75EFRTsb7Ew86GrWgmpmZ~kulKUpe0gvmXInsvZBIEG8s~ZYMUT7CwhO61rAZ9fzq9i7Vw6lxTbEe993Jem0QkAdQoySo5WOHW2GM7HaM2XubWfmffOUma8V4Jk5MtPF87dUH5cvl~05Cz2KP348aFWPurWiVm-CCq67K2KRfK52T1Zrd4EUQzzFUzdVvXJ~UpzWZoJPz2VoLzhcA3ph3XgdPzZgOhXjDoSSgniylt-Q240DcM2wHyaqT76we2TkZ7-UELQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Muñoz-Cantero, J.M. y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 21(2), 37-58.

<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/19535/18076>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>

Nava Quiroz, C., Ollua Méndez, P., Vega Valero, C. Z., & Soria Trujano, R. (2010). Inventario de Estrategias de Afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud*, 20(2), 213-220.

<https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/604>

- Nava-Quiroz, C., Vega-Valero, C. Z., & Soria Trujano, R. (2010). Escala de modos de afrontamiento: consideraciones teóricas y metodológicas. *Universitas Psychologica*, 9(1), 139–147. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156011.pdf>
- Navarro Montaña, M.J. y Gordillo Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33 (2), 115-125. <http://hdl.handle.net/11162/111855>
- Niño Vargas Hannie Jhuliana (2019). Prácticas inclusivas en la institución educativa oficial Compartir: hacia una comprensión hermenéutica. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11424>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Ordoñez, F. D. G., & Mendoza, I. M. C. (2019). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao. Perú. *Telos*, 21(3), 681-709. <https://doi.org/10.36390/telos213.10>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Adoptados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086118_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_spa
- 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*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*.

- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331–338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Ortego, M., López, S., & Álvarez, M. (2010). Ciencias psicosociales I: Tema 4: Las actitudes. *Open Course Ware*.
https://ocw.unican.es/pluginfile.php/424/course/section/214/tema_04.pdf
- Padilla Muñoz, Andrea. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Inclusion-educativa-de-personas-con-discapacidad.-Articulo-revista-colombiana-de-psiquiatria.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Palacios, A., y Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.
- Parales-Quenza, C. J., y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(2), 351-361.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0120-05342007000200010&script=sci_arttext
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

- Pereira Pérez, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez, M. E. (2023). Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e16, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e16.4538>
- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019): “Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas”. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Poblete-Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psyke*, 28(1).
<https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación Y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Quispe Choque, ME, Concha Abarca, J., y Quispe Choque, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239-253. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>
- Rappoport Redondo, Soledad, & Echeita, Gerardo. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Resolución 2565 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 24 de octubre de 2003.

- Riveros Romero, Fabiola (2019) El conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión. [Tesis de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10904>
- Rodríguez Pérez, Ingrid Janeth (2015). Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. [Tesis de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/879>
- Rodríguez Sánchez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil: propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista de educación inclusiva*.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/82>
- Rojas, L. M. R., y Gutiérrez, M. C. C. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y rostros del saber*, 1(1), 60-72.
<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9361>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., y Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75–93.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E., y Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información tecnológica*, 32(2), 89-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Romero, Y. N. (2022). Relación entre las emociones y el desarrollo profesional de maestros en servicio de la básica primaria en el contexto de la educación en ciencias. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17365>.
- Royo Peña, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y., y Rada Tovar, A. D. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86. <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.8>

- Rupérez, N., y Medina, Á. (2022). Una propuesta inclusiva, colaborativa y sistemática para elaborar el documento individual de adaptación curricular en la escuela infantil. *Revista de educación inclusiva*. <https://hdl.handle.net/11162/235924>
- Saad, M. N. (2010). El sistema braille.
- Sacristán, J. G. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica (Vol. 1). Madrid: Morata
- Sahli Lozano, C., Sharma, U., y Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988158>
- Salazar, M. A. (2015). Prácticas de aula que aportan a la educación inclusiva en una institución educativa de Pereira [Tesis de doctorado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/5982>
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2022). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841-1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Sampieri, R. H. (2006). Ampliación y fundamentación de los métodos mixtos.
- San Martín Ulloa, Constanza, Rogers, Pedro, Troncoso, Catherine, y Rojas, Rocío. (2020). Path to Inclusive Education: Barriers and Facilitators for Cultures, Policies and Practices from the Teaching Voice. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>

- San Martín, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., y Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 2300.
<https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sánchez, J. S. (2016). La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].
<http://hdl.handle.net/10486/672303>
- Sánchez, M. R. (2017). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/95>
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. McGraw-Hill.
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational psychology review*, 18(4), 343-360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires.: *Aula De Encuentro*, 24(1), 29–54. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6392>
- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora*, 30(1), 143-161.
<https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/30412ea9-5f4f-4167-a064-9882b9afa7c3/content>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es.

- Shah, R., Das, A., Desai, I., y Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 34-45. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12054>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., y Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European journal of special needs education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, J. C. D. (2019). Inclusão Educacional: Reconhecendo as Dificuldades de Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade-TDAH. *Psicologado*.
- Siuty, M. B. (2019). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re) constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 81(1), 38-49. https://pdxscholar.library.pdx.edu/ci_fac/57/
- Sokal, L., y Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>
- Solórzano, M. J. P., y Briones, M. F. B. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 51-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467933>
- Song, J., Sharma, U., y Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102901. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- Sota Zúñiga, B. (2018). Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27033>

- Spratt, J., y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3) 141-149.
<https://core.ac.uk/download/pdf/153523688.pdf>
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
- Tárraga-Mínguez, Raúl, Vélez-Calvo, Ximena, Pastor-Cerezuela, Gemma, & Fernández-Andrés, M. Inmaculada. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, e229504. Epub 09 de novembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343–361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Torres González, J. A., (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49 (1), 62-89.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288003>
- Torres, J. A., y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Torres, N.; Lissi, M. R.; Grau, V.; Salinas, M., y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: Componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2): 159-173.
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/58497>

- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Capítulo X Actitudes: definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. *Psicología social, cultura y educación*, 301-326.
- Umesh Sharma y Anthony Nuttal (2016) The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44:2, 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- UNESCO (2008). ED/BIE/CONFINTED 48/1. Conferencia Internacional de educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, UNESCO.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2010). EPT: Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (2009). International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future. Final Report. Geneva: IBE/UNESCO
- UNESCO. 2019. Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación. París, UNESCO.
- Valdés, R., Jiménez, L., y Jiménez, F. (2023). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524.. <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Valdés, René. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial.
- Veas Faúndez, C. (2020). Las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa en la clase de inglés como lengua extranjera: un caso en Valparaíso (Chile). [Tesis de doctorado, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/10887>
- Vega Gonzales, E. O., & Rivera Arellano, E. G. (2023). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: una revisión de la literatura de tres

- instrumentos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 153-173.
<https://doi.org/10.15359/rep.18-1.8>
- Velásquez Uribe, Yuliana María, Quiceno Figueroa, Erika María y Tamayo-Agudelo William. Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 2016;16(3):1-35.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Véliz Jorquera, Paulina., Martínez, María Jesús., Parra Muñoz, Hugo. y Garrido Reyes, Catalina. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>
- Vergara Ciordia, F. J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE. Estudios sobre educación*, (2), 129-143. <http://hdl.handle.net/10171/8053>
- Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.
<https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1176>
- Villalba, G (2016)"algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá". [Tesis de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/973>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Vol. 1)*. Editorial Abya-Yala.
- Weissenfels, M., Benick, M., y Perels, F. (2021). Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms?. *International Journal of Educational Research*, 109, 101794. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., y Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

- Yadarola, M^a Eugenia. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 139-156. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139>
- Yan, T., y Deng, M. (2019). Regular education teachers' concerns on inclusive education in China from the perspective of concerns-based adoption model. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 384-404. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1435741>
- Yilmaz, R. K., y Yeganeh, E. (2021). Who and How Do I Include? A Case Study on Teachers' Inclusive Education Practices. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.25>
- Zapata, L. A. F., García, M. S. O., y Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>

ANEXO 1

Doctorado Interinstitucional en Educación – UPN

Adaptación de MATIES (Mahat, 2008) al contexto colombiano – traducción y adaptación cultural

Doctorando: Heriberto Téllez Ruíz

MATIES (2008)						
Cognitivo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Creo que una escuela inclusiva es aquella que permite el avance académico de todos los estudiantes, independientemente de su capacidad.						
Creo que los estudiantes con discapacidad deben adelantar sus procesos educativos en escuelas con enfoque diferencial.						
Creo que la educación inclusiva, facilita un comportamiento socialmente apropiado entre todos los estudiantes, permitiendo eliminar barreras actitudinales						
Creo que cualquier estudiante con discapacidad, puede aprender bajo el currículo regular de la escuela, si este se adapta a sus necesidades individuales.						
Creo que los estudiantes con discapacidad deben estar en escuelas con enfoque diferencial, porque es demasiado costoso modificar el entorno físico (estructura) de la escuela.						
Creo que los estudiantes con discapacidad deben estar en escuelas con enfoque diferencial, para que no experimenten rechazo en la escuela regular.						
Afectivo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Siento frustración, cuando tengo dificultades para comunicarme con estudiantes con discapacidad.						
Siento molestia, cuando los estudiantes con discapacidad no pueden mantenerse al día con el plan de estudios de mi salón de clases.						
Me irrito cuando no logro entender a los estudiantes con discapacidad.						
Me incomoda incluir a estudiantes con discapacidad en el aula regular junto con aquellos que no tienen discapacidad.						
Me desconcierta que se incluyan estudiantes con discapacidad en el aula regular, independientemente de su tipo de discapacidad.						
Siento frustración cuando debo adaptar el plan de estudios para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes.						
Comportamental	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy dispuesto a promover la participación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades sociales del aula regular.						

Doctorado Interinstitucional en Educación – UPN

Adaptación de MATIES (Mahat, 2008) al contexto colombiano – traducción y adaptación cultural

Doctorando: Heriberto Téllez Ruíz

Estoy dispuesto a adaptar el plan de estudios para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes, independientemente de su capacidad.						
Estoy dispuesto a incluir físicamente en el aula regular, a los estudiantes con discapacidad, sin importar el tipo de diagnóstico, brindando y/o permitiendo el apoyo necesario.						
Estoy dispuesto a modificar el entorno físico (aula) para incluir a los estudiantes con discapacidad en el aula regular.						
Estoy dispuesto a adaptar mis estrategias de comunicación para garantizar que todos los estudiantes con discapacidad puedan ser incluidos con éxito en el aula regular, sin importar el tipo de diagnóstico.						
Estoy dispuesto a adaptar la evaluación de cada uno de los estudiantes para que se pueda llevar a cabo una educación inclusiva.						

ítems originales

Cognitivo
Creo que una escuela inclusiva es aquella que permite la progresión académica de todos los estudiantes independientemente de su capacidad.
Creo que los estudiantes con discapacidad deberían recibir educación en escuelas de educación especial.
Creo que la inclusión facilita un comportamiento socialmente apropiado entre todos los estudiantes.
Creo que cualquier estudiante puede aprender en el plan de estudios regular de la escuela si el plan de estudios se adapta para satisfacer sus necesidades individuales.
Creo que los estudiantes con discapacidad deberían ser segregados porque es demasiado costoso modificar el entorno físico de la escuela.
Creo que los estudiantes con discapacidad deberían estar en escuelas de educación especial para que no experimenten rechazo en la escuela regular.
Afectivo
Me siento frustrado cuando tengo dificultad para comunicarme con estudiantes con discapacidad.
Me enoja cuando los estudiantes con discapacidad no pueden seguir el plan de estudios diario en mi salón de clases.
Me irrito cuando no puedo entender a los estudiantes con discapacidad.
Me siento incómodo al incluir estudiantes con discapacidad en un salón de clases regular con otros estudiantes sin discapacidad.
Me desconcierta que los estudiantes con una discapacidad estén incluidos en el aula regular, independientemente de la gravedad de la discapacidad.
Me siento frustrado cuando tengo que adaptar el plan de estudios para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes.
Comportamiento
Estoy dispuesto a alentar a los estudiantes con discapacidad a participar en todas las actividades sociales en el salón de clases regular.
Estoy dispuesto a adaptar el plan de estudios para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes independientemente de su capacidad.
Estoy dispuesto a incluir físicamente a estudiantes con discapacidad severa en el aula regular con el apoyo necesario.
Estoy dispuesto a modificar el entorno físico para incluir a estudiantes con discapacidad en el aula regular.

Doctorado Interinstitucional en Educación – UPN

Adaptación de MATIES (Mahat, 2008) al contexto colombiano – traducción y adaptación cultural

Doctorando: Heriberto Téllez Ruíz

ANEXO 2

VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE ACTITUDES

Apreciado(a) docente,

El presente formulario tiene como objetivo someter a juicio de expertos la validación de los ajustes realizados al instrumento original de medición de actitudes MATIES (Escala de Actitudes Multidimensionales hacia la Educación Inclusiva), propuesto por Marian Mahat (2008). Este instrumento se aplicará a una muestra representativa de maestros en ejercicio adscritos a la Secretaría de Educación de Bogotá en el nivel de educación básica primaria. Aunque estos maestros no tienen formación específica en educación inclusiva, están involucrados en procesos de inclusión en el aula. Este trabajo se enmarca en el desarrollo de la tesis doctoral titulada "Relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva".

El instrumento MATIES consta de 18 ítems organizados en tres subgrupos de seis ítems cada uno, correspondientes a las tres dimensiones de las actitudes: cognitiva, afectiva y comportamental.

Instrucciones para la validación del instrumento MATIES

Ajustes realizados al instrumento MATIES:

- El instrumento original fue traducido del inglés al español (Traducción y retrotraducción)
- Se realizaron ajustes de redacción y gramática.
- Para mayor comprensión y claridad, se ajustaron los ítems al contexto colombiano

Instrucciones para la validación del instrumento MATIES

A continuación se listan los ítems (ajustados) del instrumento MATIES, cada uno de ellos se validará en cuanto a claridad, relevancia y pertinencia, usted debe puntuar en una escala de 1 a 5:

- **Claridad:** Qué tan comprensible es el ítem para el docente participante de la muestra representativa. Se debe puntuar en la escala del 1 al 5, donde 1 indica "poco claro" y 5 "muy claro"
- **Relevancia:** Qué tan relevante es el ítem para la medición de las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva. Se debe puntuar en la escala del 1 al 5, siendo 1 "poco relevante" y 5 "muy relevante".
- **Pertinencia:** Qué tan adecuado y coherente es el ítem con el constructo que se está midiendo en el contexto específico de las actitudes frente a la educación inclusiva. Se debe puntuar en la escala del 1 al 5, siendo 1 "poco pertinente" y 5 "muy pertinente".

Dimensión cognitiva del instrumento MATIES

6. 1. Creo que una escuela inclusiva es aquella que garantiza el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
Poco	☐	☐	☐	☐	Muy Claro

ANEXO 3

18/25, 5:33 p.m.

Escala de Actitudes Multidimensionales hacia la Educación Inclusiva (MATIES, por sus siglas en inglés).

Escala de Actitudes Multidimensionales hacia la Educación Inclusiva (MATIES, por sus siglas en inglés).

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

*

Estimado(a) docente,

Lo invitamos a participar en el estudio titulado "Relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva". El propósito de esta investigación es analizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y cómo estas actitudes influyen en su práctica pedagógica.

Procedimiento: Se le solicita que complete el cuestionario adjunto, que consta de 18 ítems y requiere aproximadamente 10 minutos. Sus respuestas son valiosas para comprender mejor las dinámicas educativas actuales en relación con la educación inclusiva.

Voluntariedad de la Participación: Su participación es completamente voluntaria. Puede optar por no participar o retirarse en cualquier momento durante el diligenciamiento del instrumento, sin ninguna repercusión.

Confidencialidad: La información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Sus respuestas serán anónimas y no se revelará ninguna información que pueda identificarlo(a) personalmente.

Beneficios: Aunque no recibirá una compensación directa, su participación aportará significativamente en la configuración de escuelas cada vez más inclusivas.

Riesgos: No se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en este estudio. Si en algún momento se siente incómodo(a) con alguna de las preguntas, puede retirarse del estudio.

Al aceptar a continuación, usted reconoce que ha leído y comprendido la información anterior, y da su consentimiento para participar en este estudio de manera voluntaria.

He leído y comprendido el contenido de este documento. Doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Marca solo un óvalo.

- ☐ Acepto
☐ No acepto

Información sociodemográfica

ANEXO 4

Doctorado Interinstitucional en Educación- UPN
Adaptación del CSI de Con et al., (2007) – al IDEA - EI
Doctorando: Heriberto Téllez Ruíz

CONSTRUCCIÓN PROPUESTA INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO			
	Afrontamiento de situaciones (AFS)	Comp. Act.	Manejo
1.	Revisé a fondo la situación para encontrar una solución efectiva y aplicarla.	Conductual Cognitivo	Manejo adecuado centrado en el problema
9.	Puse todo mi empeño en identificar la situación y la abordé.		
17.	Tomé la decisión y enfrenté la situación de manera directa.		
25.	Reconocí las estrategias y las implementé para afrontar la situación.		
33.	Persistí en el objetivo de solucionar la situación y lo logré.		
Reestructuración cognitiva (REC)			
6.	Reflexioné sobre la situación hasta que logré verlo desde una nueva perspectiva.	Cognitivo Conductual	
14.	Ajusté mi forma de interpretar la situación para que no pareciera tan negativa.		
22.	Me convencí a mí mismo de que la situación no era tan grave como inicialmente creía.		
30.	Analicé lo que realmente importaba y me di cuenta de que la situación no era tan difícil como parecía.		
38.	Me enfoqué en los aspectos positivos de la situación.		
Expresión emocional (EEM)			
3.	Expresé mis emociones para aliviar el estrés.	Afectivo	Manejo adecuado centrado en la emoción
11.	Manifesté lo que estaba sintiendo en ese momento.		
19.	Reflexioné sobre mis emociones y decidí expresarlas.		
27.	Permití que mis emociones fluyeran para desahogarme.		
35.	No fue posible controlar mis sentimientos y se liberaron naturalmente.		
Apoyo social (APS)			
5.	Encontré a un miembro de la comunidad educativa que escuchó mis inquietudes sobre la situación.	Afectivo	
13.	Hablé con un compañero de la institución en quien confío para compartir mis experiencias.		
21.	Permití que integrantes de la comunidad educativa me ofrecieran su apoyo para afrontar la situación.		
29.	Pasé tiempo con otras personas de la institución educativa.		
37.	Consulté a un compañero de la institución a quien respeto para recibir orientación.		

CONSTRUCCIÓN PROPUESTA INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO				
	Evitación de la situación (EVS)	Comp. Act.	Manejo	
7	Para que no me afectara; evité reflexionar demasiado sobre la situación.	Cognitivo / conductual	Manejo inadecuado centrado en el problema	
15	Intenté ignorar por completo la situación.			
23	Resté relevancia a la situación y decidí no preocuparme más por ello.			
31	Actué como si no hubiera ocurrido nada.			
39	Evité pensar en el tema o tomar alguna acción al respecto.			
Pensamiento desiderativo (PSD)				
4	Quise que la situación nunca se hubiera presentado.	Cognitivo		
12	Esperé que la situación no se hubiera presentado o que, de alguna manera, se resolviera pronto.			
20	Esperé no volver a enfrentarme a esta situación.			
28	Pretendí poder modificar lo que había ocurrido.			
36	Imaginé un escenario en el que las cosas fueran diferentes.			
Retirada social (RES)				
8	Pasé un tiempo a solas para reflexionar.	Afectivo	Manejo inadecuado centrado en la emoción	
16	Evité la cercanía de otros miembros de la comunidad educativa.			
24	Decidí ocultar mis pensamientos y emociones frente a los miembros de la institución.			
32	No compartí con nadie lo que estaba sintiendo.			
40	Hice un esfuerzo por ocultar lo que estaba sintiendo.			
Autocrítica (AUT)				
2	Me sentí culpable por la situación que enfrentaba.	Afectivo		
10	Reconocí que era yo quien había ocasionado la situación y me reproché por ello.			
18	Me critiqué por lo que sucedió.			
26	Me culpé por no haber evitado que la situación se presentara.			
34	Consideré que fue un error de mi parte y debía asumir las consecuencias.			
	Me consideré capaz de afrontar la situación			
	Muchas gracias por su colaboración			

ANEXO 5

5:23 p.m.

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (IDEA-EI)

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO (IDEA-EI)

Ir a la sección 1 (Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Cano et al, 2007)) Ir a la sección 2 (Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Cano et al, 2007))

Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Cano et al, 2007)

Validación de una versión adaptada al contexto colombiano.

Apreciado docente.

La adaptación de este instrumento al contexto colombiano busca responder a la necesidad de disponer de un instrumento adecuado para evaluar las estrategias de afrontamiento que los docentes emplean para lidiar con aquellas situaciones que generan estrés en sus prácticas pedagógicas en contextos de educación inclusiva. En este sentido, el presente formulario tiene como objetivo someter a juicio de expertos la validación de los ajustes realizados al instrumento de evaluación de las estrategias de afrontamiento propuesto por Cano et al. (2007) adaptación española del CSI de Tobin et al. (1989). Este instrumento se aplicará a una muestra representativa de maestros en ejercicio adscritos a la Secretaría de Educación de Bogotá en el nivel de educación básica primaria. Aunque estos maestros no tienen formación específica en educación inclusiva, están involucrados en procesos de inclusión en el aula. Este trabajo se enmarca en el desarrollo de la tesis doctoral titulada **"Relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva"**.

El instrumento **Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)** consta de ocho escalas primarias:

1. Resolución de Problemas (REP).
2. Reestructuración Cognitiva (REC).
3. Expresión Emocional (EEM).
4. Apoyo Social (APS).
5. Evitación de Problemas (EVP).
6. Pensamiento Desiderativo (PDS).
7. Retirada Social (RES).
8. Autocrítica (AUT).

Cada una de las escalas primarias cuenta con cinco ítems. Estas a su vez se agrupan en cuatro escalas secundarias:

- Manejo adecuado centrado en el problema (escalas 1 y 2).
- Manejo adecuado centrado en la emoción (escalas 3 y 4).
- Manejo inadecuado centrado en el problema (escalas 5 y 6).
- Manejo inadecuado centrado en la emoción (escalas 7 y 8).

En total son 40 ítems y cada uno de ellos indica una estrategia con la cual el sujeto afrontaría una eventual situación estresante que se debe describir al inicio del instrumento.

De igual manera,

Instrumento para la validación del instrumento: Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)

Ajustes realizados al instrumento CSI:

- Se plantea un caso recurrente en el escenario de la educación inclusiva, no es el participante quien lo describe.
- Se ajustó al escenario educativo.
- Se ajustaron los ítems al contexto colombiano.

Instrucciones para la validación del instrumento CSI

A continuación se listan los ítems (ajustados) del instrumento correspondientes a cada una de las escalas primarias. Cada uno de ellos se validará en cuanto a claridad, relevancia y pertinencia, usted debe puntuar en una escala de 1 a 5:

- **Claridad:** Qué tan comprensible es el ítem para el docente participante de la muestra representativa. Se debe puntuar en la escala del 1 al 5, donde 1 indica "poco claro" y 5 "muy claro".
- **Relevancia:** Qué tan relevante es el ítem para la medición de las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva. Se debe puntuar en la escala del 1 al 5, siendo 1 "poco relevante" y 5 "muy relevante".
- **Pertinencia:** Qué tan adecuado y coherente es el ítem con el constructo que se está midiendo en el contexto específico de las actitudes frente a la educación inclusiva. Se debe puntuar en la escala del 1 al 5, siendo 1 "poco pertinente" y 5 "muy pertinente".

Información sociodemográfica

ANEXO 6

:32 p.m.

Inventario de Estrategias de Afrontamiento (IDEA-EI)

Inventario de Estrategias de Afrontamiento (IDEA-EI)

Adaptación del Inventario de Estrategias de Afrontamiento versión española propuesto por Cano et al., (2007)

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

*

Estimado(a) docente,

Lo invitamos a participar en el estudio titulado "Relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva". El propósito de esta investigación es analizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y cómo estas actitudes influyen en su práctica pedagógica.

Procedimiento: Se le solicita completar el cuestionario adjunto, que consta de 41 ítems y requiere aproximadamente 15 minutos. Sus respuestas son fundamentales para comprender mejor las dinámicas educativas actuales en el contexto de la educación inclusiva.

Voluntariedad de la Participación: Su participación es completamente voluntaria. Puede optar por no participar o retirarse en cualquier momento durante el diligenciamiento del instrumento, sin ninguna repercusión.

Confidencialidad: La información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Sus respuestas serán anónimas y no se revelará ninguna información que pueda identificarlo(a) personalmente.

Beneficios: Aunque no recibirá una compensación directa, su participación aportará significativamente en la configuración de escuelas cada vez más inclusivas.

Riesgos: No se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en este estudio. Si en algún momento se siente incómodo(a) con alguna de las preguntas, puede retirarse del estudio.

Al aceptar a continuación, usted reconoce que ha leído y comprendido la información anterior, y da su consentimiento para participar en este estudio de manera voluntaria.

He leído y comprendido el contenido de este documento. Doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Marca solo un óvalo.

☐ Acepto

☐ No acepto

Información sociodemográfica

ANEXO 7

5:28 p.m.

Inventario de Estrategias de Afrontamiento (IDEA-EI)

Inventario de Estrategias de Afrontamiento (IDEA)

Apreciado(a) docente:

El presente formulario tiene como objetivo conocer cómo manejaría usted situaciones comunes en el contexto de la educación inclusiva, las cuales pueden generar niveles de estrés en el docente.

Este instrumento se aplicará a una muestra representativa de maestros en ejercicio, adscritos a la Secretaría de Educación de Bogotá en el nivel de educación básica primaria, quienes adelantan procesos de inclusión en el aula regular. Este trabajo se enmarca en el desarrollo de la tesis doctoral titulada *"Relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva."*

Instrucciones para el diligenciamiento del instrumento (IDEA)

1. A continuación, se presenta una situación común en aulas que implementan procesos de inclusión. Lea atentamente la descripción y reflexione sobre cómo intervendría en la situación planteada:

Usted enseña a un grupo de segundo grado en una escuela que ha implementado la educación inclusiva. Uno de sus estudiantes, Pedro, tiene autismo y presenta un comportamiento escapista: en situaciones de estrés o sobreestimulación, tiende a abandonar el aula de forma repentina, lo que genera preocupaciones sobre su seguridad y afecta el desarrollo normal de la clase. Aunque usted ha realizado ajustes en su manera de enseñar y en el ambiente del aula, como reducir ruidos y proporcionar instrucciones claras y sencillas, sigue enfrentando el desafío de las escapadas de Pedro.

Hoy, durante una actividad grupal, Pedro salió corriendo del aula, lo que le obligó a interrumpir la clase para ir tras él y garantizar su seguridad, dejando temporalmente al resto de los estudiantes sin acompañamiento. Este tipo de situaciones ocurren con frecuencia, generándole ansiedad, distrayendo a Pedro y afectando la dinámica de la clase.

2. A continuación, encontrará una lista de **41 afirmaciones** relacionadas con la situación descrita.

- Evalúe en qué medida llevaría a cabo lo que se indica en cada afirmación como parte de su manejo ante este escenario.
- Seleccione el número que mejor refleje su respuesta, utilizando la siguiente escala:

0: Nunca.

1: Rara vez.

2: A veces.

3: Muchas veces.

4: Siempre.

Importante: Asegúrese de responder todas las afirmaciones y seleccionar únicamente un número para cada una. No hay respuestas correctas o incorrectas; se busca evaluar exclusivamente lo que usted haría, pensaría o sentiría en la situación descrita. Es fundamental que responda con total sinceridad, ya que sus respuestas son esenciales para garantizar la validez de esta investigación. Su participación es altamente apreciada.

7.

*

1. Revisé a fondo la situación para encontrar una solución efectiva y aplicarla.

0: Nunca; 1: Rara vez; 2: A veces; 3: Muchas veces; 4: Siempre.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4
☐	☐	☐	☐	☐

ANEXO 8

Código: 001- 2025	Universidad pedagógica nacional
Doctorado interinstitucional en educación - die	
Validación de un instrumento de recolección de la información	
1. Identificación del experto	
Nombre y apellidos:	
Profesión:	
Lugar de trabajo:	
Nivel académico:	
2. Datos sobre la investigación	
2.1. Título de la investigación:	RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.
2.2 Problema de investigación:	¿De qué manera las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva inciden en su práctica pedagógica?
2.3 Objetivo general:	Analizar las relaciones entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva.
2.4 Objetivos específicos.	- Establecer los elementos que llevan a los maestros a distinguir entre una educación inclusiva idealizada y su aplicación en el contexto específico. - Determinar los factores principales que generan tensiones en los docentes al implementar la educación inclusiva en el aula. - Caracterizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, evidenciadas en su práctica educativa. - Identificar las estrategias de afrontamiento que median entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica inclusiva.
3. Instrumento por validar	
Guion entrevista semiestructurada para docentes que adelantan procesos de educación inclusiva en instituciones educativas oficiales de Bogotá. Dado que los maestros son actores clave en la promoción y dinamización de la educación inclusiva en las escuelas, resulta fundamental aplicar este instrumento para caracterizar sus actitudes frente a ella. La entrevista consta de nueve preguntas principales, cada una acompañada de una o más preguntas de profundización; una pregunta de reflexión y una final.	

Categoría	Subcategoría	Pregunta			
Dimensión cognitiva	Conocimientos	1. ¿Qué entiende usted por educación inclusiva?			
		1.1 ¿Qué factores considera esenciales para el éxito de la educación inclusiva?			
	Creencias	2. ¿Cree que la educación inclusiva es viable en el contexto educativo actual del aula regular?			
		2.1 ¿Qué ventajas y barreras identifica para la implementación de la educación inclusiva en el aula regular?			
		3. ¿Considera que cuenta con una formación adecuada en educación inclusiva?			
		3.1 ¿Qué tipo de formación ha recibido en educación inclusiva? 3.2 ¿Considera que esa formación fue suficiente?			
Dimensión afectiva	Emociones	4. ¿Qué emociones le genera el desarrollo de su práctica pedagógica con estudiantes con discapacidad?			
		4.1 ¿Qué experiencias significativas le han generado satisfacción o frustración al observar el progreso de los estudiantes con discapacidad?			
		4.2 ¿Qué situaciones específicas le han causado estrés en sus prácticas pedagógicas inclusivas?			
	Sentimientos	5. ¿Cómo se siente al enfrentar desafíos asociados a la inclusión en el aula?			
		5.1 ¿Qué estrategias utiliza para manejar esas emociones? 5.2 ¿Cómo influyen esas emociones en su percepción de la educación inclusiva?			
		6. ¿De qué manera siente que la inclusión educativa impacta en su labor docente?			
		6.1 ¿Qué sentimientos experimenta cuando algo lo motiva en su práctica pedagógica inclusiva? 6.2 ¿Cómo se siente cuando encuentra obstáculos para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas?			
		Dimensión conductual	Prácticas	7. ¿Qué estrategias utiliza para promover en sus clases la educación inclusiva?	
				7.1 ¿Podría dar un ejemplo concreto? 7.2 ¿Por qué considera que estas estrategias son efectivas y cómo evidencia su efectividad?	
8. ¿Cómo promueve la participación de estudiantes con discapacidad en actividades grupales?					
8.1 ¿Diseña o adapta las actividades, o busca involucrarlos de otra manera, otro tipo de actividad para ellos? 8.2 ¿Qué desafíos encuentra al hacerlo?					
Acciones	9 ¿Cómo maneja situaciones complejas en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas inclusivas, que le generan considerables niveles de estrés?				
	9.1 ¿Qué tipo de apoyo recibe de otros profesionales, como docentes de apoyo, directivos o compañeros, en el desarrollo de sus prácticas inclusivas? 9.2 ¿Cómo reacciona el resto del grupo ante estas situaciones?				
Pregunta de reflexión:		En términos generales, ¿cómo describiría su actitud frente a la educación inclusiva considerando sus conocimientos, emociones y prácticas?			
Pregunta final:		¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre su experiencia o percepción frente a la educación inclusiva?			

ANEXO 9

Código: 002- 2025	Universidad pedagógica nacional
Doctorado interinstitucional en educación - die	
Validación de una técnica de recolección de la información	
Identificación del experto	
Nombre y apellidos:	
Profesión:	
Lugar de trabajo:	
Nivel académico:	
Validación del protocolo para la realización de un grupo focal	
En el marco de la fase de recolección de información, a continuación, se presenta el protocolo para la realización de un grupo focal, el cual es sometido a validación a través de juicio de expertos.	
PROTOCOLO PARA LA REALIZACIÓN DE UN GRUPO FOCAL	
1. Datos sobre la investigación	
2.1. Título de la investigación:	RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.
2.2 Problema de investigación:	¿De qué manera las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva influyen en su práctica pedagógica?
2.3 Objetivo general:	Analizar las relaciones entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva.
2.4 Objetivos específicos.	- Establecer los elementos que llevan a los maestros a distinguir entre una educación inclusiva idealizada y su aplicación en el contexto específico. - Determinar los factores principales que generan tensiones en los docentes al implementar la educación inclusiva en el aula. - Caracterizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, evidenciadas en su práctica educativa. - Identificar las estrategias de afrontamiento que median entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica inclusiva.
2. Información general del grupo focal	
Objetivo: explorar las estrategias de afrontamiento que emplean los docentes de instituciones educativas oficiales de Bogotá para gestionar situaciones estresantes derivadas de la implementación de la educación inclusiva.	
Fecha y hora:	
Lugar:	
Duración estimada: 60 minutos	
Nombre del investigador:	
3. Selección de participantes	
Criterios de selección: - Docentes adscritos a la Secretaría de Educación de Bogotá. - Docentes con asignación académica en primaria. - Docentes que adelanten proceso de educación inclusiva en el aula.	
Número de participantes: 6	

Anexo 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARTICIPACIÓN EN GRUPO FOCAL

Estimado(a) docente,

Lo invitamos a participar en el estudio titulado "Relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva".

El propósito de esta investigación es analizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y cómo estas actitudes influyen en su práctica pedagógica. Para ello, se realizará un grupo focal con docentes adscritos a la Secretaría de Educación de Bogotá, allí se discutirán las estrategias que implementan para abordar los desafíos que se presentan en el contexto de la educación inclusiva.

Procedimiento: Se le solicita participar en la sesión del grupo focal que tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Se realizará de manera presencial. La conversación se grabará en audio y/o video para su posterior análisis.

Voluntariedad de la Participación: Su participación es completamente voluntaria. Puede optar por no participar o retirarse en cualquier momento durante el desarrollo del grupo focal, sin ninguna repercusión.

Confidencialidad: La información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad y será utilizada con fines meramente académicos y de investigación.

Beneficios: Aunque no recibirá una compensación directa, su participación aportará significativamente en la configuración de escuelas cada vez más inclusivas.

Riesgos: No se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en este estudio. Si en algún momento se siente incómodo(a) con alguna de las preguntas, puede retirarse del estudio.

Al aceptar, usted reconoce que ha leído y comprendido la información anterior, y da su consentimiento para participar en este estudio de manera voluntaria.

Después de haber leído y comprendido la información anterior, declaro que:

Anexo 2: guía de preguntas

Preguntas de apertura:

- ¿Podrían describir una situación resiente, de difícil manejo en el marco de la educación inclusiva y que les haya generado altos niveles de estrés?
- ¿Cómo se sintieron y qué fue lo primero que realizaron para dar manejo la situación?

Preguntas centrales de acuerdo con las estrategias de afrontamiento:

- Estrategias de afrontamiento centradas en el problema: 1, 2, 5 y 6.
 - Estrategias centradas en la emoción: 3, 4, 7 y 8.
- 1) ¿Qué acciones concretas llevó a cabo cuándo se presentó la situación?
 - 2) ¿Consultó información que le permitiera afrontar la situación?
 - 3) ¿Cómo manejo su emocionalidad?
 - 4) ¿Acudió a otras personas?
 - 5) ¿Intentó restar importancia a la situación?
 - 6) ¿Pensó otro escenario posible?
 - 7) ¿Intentó mantener en secreto su experiencia?
 - 8) ¿Consideró ser responsable de que la situación se haya presentado?

Preguntas de cierre:

- ¿Qué estrategias creen que les han funcionado al momento de enfrentar los desafíos de la educación inclusiva?
- ¿Qué apoyo adicional consideran necesario para abordar los desafíos de los procesos de inclusión?

ANEXO 10

Universidad Pedagógica Nacional
Doctorado Interinstitucional en Educación – DIE
Grupo de investigación: Educación, Ambiente y Diversidad – EducaDiverso.

Título de la investigación: RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Investigador: Heriberto Téllez Ruíz.
Doctorado Interinstitucional en Educación.
Grupo de investigación: Educación en Ciencias, Ambiente y Diversidad – UPN.

Propósito de la entrevista:

Esta entrevista tiene como objetivo comprender la relación existente entre las actitudes de los docentes y su práctica educativa en el contexto de la educación inclusiva.

Confidencialidad:

La participación es voluntaria, y la información que resulte de la entrevista será tratada de manera confidencial. Los datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos para el desarrollo de la tesis doctoral *RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA*. No se revelará la identidad del participante en ningún informe o publicación.

Duración:

La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 minutos. Está conformada por 9 preguntas centrales, 23 de profundización, 1 de reflexión y 1 de finalización.

Consentimiento:

Al participar en esta entrevista, acepta contribuir voluntariamente al estudio y permite que sus respuestas sean analizadas como parte de la investigación. De igual manera, se aclara que el participante se puede retirar en cualquier momento.

¿Aceptas participar en la entrevista?

Si ____ No ____

Participante:

Nombre: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Investigador:

Nombre: Heriberto Téllez Ruíz

Firma: _____ Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARTICIPACIÓN EN GRUPO FOCAL

Estimado(a) docente,

Lo invitamos a participar en el estudio titulado "Relación entre las actitudes de los docentes y su práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva".

El propósito de esta investigación es analizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y cómo estas actitudes influyen en su práctica pedagógica. Para ello, se realizará un grupo focal con docentes adscritos a la Secretaría de Educación de Bogotá, allí se discutirán las estrategias que implementan para abordar los desafíos que se presentan en el contexto de la educación inclusiva.

Procedimiento: Se le solicita participar en la sesión del grupo focal que tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Se realizará de manera presencial. La conversación se grabará en audio y/o video para su posterior análisis.

Voluntariedad de la Participación: Su participación es completamente voluntaria. Puede optar por no participar o retirarse en cualquier momento durante el desarrollo del grupo focal, sin ninguna repercusión.

Confidencialidad: La información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad y será utilizada con fines meramente académicos y de investigación.

Beneficios: Aunque no recibirá una compensación directa, su participación aportará significativamente en la configuración de escuelas cada vez más inclusivas.

Riesgos: No se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en este estudio. Si en algún momento se siente incómodo(a) con alguna de las preguntas, puede retirarse del estudio.

Al aceptar, usted reconoce que ha leído y comprendido la información anterior, y da su consentimiento para participar en este estudio de manera voluntaria.

He leído y comprendido el contenido de este documento. Doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Si. ____ No. ____

Entrada de datos – Análisis de Confiabilidad Alfa de Cronbach – IDEA – EI – Programa SPSS. 27

BASE CARGADA.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

36: Nivel_Estudio

	S_prom	AUT_prom	MA_Problema_Prom	MA_Emocion_Prom	MI_Problema_Prom	MI_Emocion_Prom	Edad_Grupo3	Experiencia_Grupo4	Nivel_Estudio_Grupo3_OK	MA_General	MI_General
2	.60	.60	2.50	2.80	.40	.60	1.00	2.00	3.00	2.65	.50
3	.80	2.00	2.10	2.90	1.80	1.40	1.00	2.00	1.00	2.50	1.60
4	.80	.00	3.00	1.60	.30	.40	3.00	4.00	2.00	2.30	.35
5	.80	.00	2.80	3.20	.70	.40	3.00	4.00	2.00	3.00	.55
6	1.80	1.20	2.60	2.00	2.40	1.50	2.00	3.00	2.00	2.30	1.95
7	1.00	.60	3.20	2.20	1.10	.80	2.00	2.00	3.00	2.70	.95
8	.40	.80	2.70	3.50	1.20	.60	3.00	3.00	3.00	3.10	.90
9	2.00	1.40	2.40	2.50	1.60	1.70	3.00	3.00	3.00	2.45	1.65
10	1.20	1.40	2.30	2.90	1.30	1.30	2.00	2.00	3.00	2.60	1.30
11	2.20	2.20	2.50	2.60	1.10	2.20	3.00	4.00	2.00	2.55	1.65
12	.20	.20	3.00	2.90	1.50	.20	2.00	1.00	2.00	2.95	.85
13	2.40	2.00	3.00	2.10	1.10	2.20	3.00	4.00	2.00	2.55	1.65
14	1.60	2.00	2.80	2.20	2.00	1.80	3.00	3.00	2.00	2.50	1.90
15	.80	.40	2.70	2.40	.90	.60	2.00	2.00	3.00	2.55	.75
16	1.20	2.20	2.30	2.60	1.50	1.70	2.00	3.00	3.00	2.40	1.60
17	.80	.00	3.60	3.50	.70	.40	3.00	4.00	2.00	3.55	.55
18	.20	.40	2.70	1.30	.60	.30	2.00	2.00	2.00	2.00	.45
19	3.20	3.00	2.60	1.80	2.20	3.10	1.00	1.00	1.00	2.20	2.65
20	2.60	.40	2.80	1.60	2.30	1.50	2.00	2.00	3.00	2.20	1.90
21	1.80	2.20	3.20	2.40	1.20	2.00	2.00	3.00	3.00	2.80	1.60
22	.40	1.00	2.90	2.20	1.00	.70	2.00	2.00	1.00	2.55	.85
23	.80	2.00	2.90	2.30	.80	1.40	1.00	2.00	3.00	2.60	1.10
24	1.40	1.00	2.70	2.00	.80	1.20	3.00	4.00	1.00	2.35	1.00
25	1.40	1.40	2.80	2.50	1.50	1.40	3.00	4.00	2.00	2.65	1.45
26	.80	1.00	2.40	2.10	1.70	.90	2.00	4.00	2.00	2.25	1.30
27	1.20	1.60	2.90	2.20	1.00	1.40	2.00	4.00	3.00	2.55	1.20
28	1.40	.20	3.60	3.10	1.70	.80	3.00	3.00	2.00	3.35	1.25
29	1.00	1.60	2.80	2.50	1.10	1.30	2.00	3.00	3.00	2.65	1.20
30	.60	1.40	2.70	3.60	2.00	1.00	2.00	3.00	2.00	3.15	1.50
31	1.60	2.40	2.80	2.60	2.40	2.00	2.00	1.00	3.00	2.70	2.20
32	.40	.20	3.80	2.10	1.00	.30	3.00	3.00	3.00	2.95	.65
33	.60	.60	3.40	2.60	1.50	.60	3.00	4.00	2.00	3.00	1.05
34	3.00	2.20	1.70	1.10	1.30	2.60	1.00	1.00	1.00	1.40	1.95
35	1.80	2.00	2.90	1.80	1.80	1.90	2.00	3.00	3.00	2.35	1.85
36	1.60	1.00	2.90	2.30	2.20	1.30	2.00	3.00	3.00	2.60	1.75
37	1.40	3.20	3.10	2.60	2.20	2.30	1.00	1.00	3.00	2.85	2.25

FIABILIDAD IDEA.spv [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
 - Descriptivos
 - Análisis descriptivos
 - Notas
 - Estadísticos descriptivos
 - Registro
 - Fiabilidad
 - 41 ITEMS
 - Notas
 - Escala: ALL VARIABLES
 - Título
 - Resumen
 - Estadísticos descriptivos
 - Estadísticos descriptivos
 - Registro
 - Unidireccional
 - Título
 - Notas
 - Pruebas de hipótesis
 - ANOVA
 - Pruebas post hoc
 - Título
 - Comparaciones
 - Subconjuntos
 - Título
 - MA_G
 - Registro
 - Unidireccional
 - Título
 - Notas
 - Pruebas de hipótesis
 - ANOVA
 - Pruebas post hoc
 - Título
 - Comparaciones
 - Subconjuntos
 - Título
 - MA_G

Nótese (por lista) 100

```
GET
FILE='C:\Users\htsri\Documents\PDH2020\INVESTIGACIÓN\TESIS 2021\TESIS\MARCO METODOLÓGICO\ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO\RESULTADOS IDEA\ANÁLISIS ESTADÍSTICO\BASE CARGADA.sav'.
DATASET NAME ConjuntoDatos2 WINDOW=FRONT.
GET
FILE='C:\Users\htsri\Documents\PDH2020\INVESTIGACIÓN\TESIS 2021\TESIS\MARCO METODOLÓGICO\ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO\RESULTADOS IDEA\ANÁLISIS ESTADÍSTICO\BASE CARGADA.sav'.

>Número de advertencia 67. Nombre de comando : GET FILE
>El documento ya está siendo utilizado por otro usuario o proceso. Si realiza
>cambios en el documento, estos pueden sobrescribir cambios realizados por
>otros y viceversa.
>Archivo abierto C:\Users\htsri\Documents\PDH2020\INVESTIGACIÓN\TESIS 2021\TESIS\MARCO METODOLÓGICO\ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO\
DATASET NAME ConjuntoDatos3 WINDOW=FRONT.
DATASET ACTIVATE ConjuntoDatos2.
DATASET CLOSE ConjuntoDatos1.
DATASET ACTIVATE ConjuntoDatos2.
DATASET CLOSE ConjuntoDatos3.
RELIABILITY
/VARIABLES=I1 I2 I3 I4 I5 I6 I7 I8 I9 I10 I11 I12 I13 I14 I15 I16 I17 I18 I19 I20 I21 I22 I23 I24
I25 I26 I27 I28 I29 I30 I31 I32 I33 I34 I35 I36 I37 I38 I39 I40 I41
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE
/SUMMARY=TOTAL.
```

Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	100	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	100	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.751	41

Análisis de la Información Cualitativa

Entrada de datos, Codificación y Análisis de la Información Cualitativa – Programa ATLAS ti. 27

Entrevistas semiestructuradas

es1s_Docente_EducaciónInc_Cualitativo_MATIES_IDEA - ATLAS.ti

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda

Agregar documentos + Crear entidades + Comentario del proyecto Navegador Documentos Citas Códigos Memos Redes Vinculos

Explorador del proyecto es1s_Docente_EducaciónInc_Cualitativo_MATIES_IDEA

Administrador de documentos Administrador de códigos Administrador de citas

Codificando Comentario Red Renombrar Eliminar Fuente Objetivo Palabras Herramientas Exportar Grupo Vista

Buscar códigos

Nombre	ID	Referencia	Contenido del texto	Documento	D...	Códigos	Empezar	Fin	Extensión
AFEC_Tensión constante	1	1:2	1:4	Docente: Para m...	ENTV_A...	1	[COG_Con	4	4
AFEC_Valorción de la socialización entre estudiantes	1	1:3	1:4	No debemos ver a un grupo humano desde una mirada homog...	ENTV_A...	1	[COG_Recc	4	4
AFEC_Valorción del apoyo interprofesional	1	1:4	1:5	Reconocer esa diversidad implica entender que hay diferentes formas...	ENTV_A...	1	[COG_Recc	5	5
AFEC_Valorción emocional del proceso educativo	1	1:6	1:8	Primero, la formación docente. Necesitamos preparaci...	ENTV_A...	1	[COG_La fc	8	8
AFEC_Valorción positiva de la diversidad	1	1:7	1:8	Necesitamos preparaci...	ENTV_A...	1	[COG_Con	8	8
AFEC_Valorción emocional del vinculo con los estudiant...	1	1:8	1:9	Tambi...	ENTV_A...	1	[COG_Neco	9	9
COG_Apertura a la formación permanente	1	1:9	1:10	Muchas veces las pol...	ENTV_A...	2	[COG_Crbi	10	10
COG_Ausencia de apoyo institucional	1	1:10	1:11	El sistema de salud tambi...	ENTV_A...	1	[COG_Crbi	11	11
COG_Ausencia de formación específica en inclusión	1	1:11	1:12	Las familias tambi...	ENTV_A...	1	[COG_Corr	12	12
COG_Ausencia de políticas de formación continua	1	1:12	1:14	Es viable si hay compromiso de varios actores: familias, docentes, pro...	ENTV_A...	1	[COG_La e	14	14
COG_Beneficio social de la inclusión para el estudiante	1	1:13	1:15	El docente solo no puede. La carga emocional es alta y muchas veces...	ENTV_A...	1	[COG_Limi	15	15
COG_Concepción amplia de educación inclusiva cómo pri...	1	1:14	1:15	La carga emocional es alta	ENTV_A...	0		15	15
COG_Concepción crítica de la inclusión	1	1:15	1:16	asumir el reto con disposici...	ENTV_A...	1	[AFEC_Disg	16	16
COG_Concepción crítica de la sobrecarga institucional ante...	1	1:16	1:16	se requiere un cambio de paradigma	ENTV_A...	1	[AFEC_Nec	16	16
COG_Concepción crítica del rol docente	1	1:17	1:18	algunas familias ya reconocen la diversidad	ENTV_A...	1	[COG_Recc	18	18
COG_Concepción de diversidad como desafío complejo	1	1:18	1:18	ay redes de apoyo entre compa...	ENTV_A...	1	[AFEC_Peri	18	18
COG_Concepción de la educación inclusiva como reto	1								
COG_Concepción de la enseñanza como acompañamiento...	1								
COG_Concepción de necesidad especial	1								
COG_Concepción diferenciada de la enseñanza	1								
COG_Concepción generalizada de la inclusión	1								
COG_Concepción individualizada de la diversidad	1								

Seleccione una cita para mostrar su vista previa

Grupo Focal

nubes - ATLAS.ti

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda

Agregar documentos + Crear entidades + Comentario del proyecto Navegador Documentos Citas Códigos Memos Redes Vinculos

Explorador del proyecto nubes

Administrador de documentos Administrador de grupos de códigos Administrador de citas

Codificando Comentario Red Renombrar Eliminar Fuente Objetivo Palabras Herramientas Exportar Grupo Vista

Buscar códigos

Nombre	ID	Referencia	Contenido del texto	Documento	
MA_EMOCIÓN-APS-13 (1-0)	1	8:3	1:4	Yo lo que hice bajo el esquema de que ya sabia la situ...	Fragmentso...
MA_EMOCIÓN-APS-21 (1-0)	1	8:4	1:4	y ella pues vino al salón y se lo llevó.	Fragmentso...
MA_EMOCIÓN-APS-21B (1-0)	1	8:5	1:7	Entonces por eso hemos asumido el rol [...] aunque n...	Fragmentso...
MA_EMOCIÓN-APS-37 (1-0)	1	8:6	1:10	Al estudiante con discapacidad, en este caso con autis...	Fragmentso...
MA_EMOCIÓN-EEM - 11 (1-0)	1	8:7	1:13	Pienso que eso hace parte del quehacer docente, no s...	Fragmentso...
MA_EMOCIÓN-EEM -3 (1-0)	1	8:8	1:16	Yo pienso que ese no es el deber ser del docente	Fragmentso...
MA_PROBELMA- AFS (1-0)	1	8:9	1:16	Entonces más bien estamos tratando de buscar estrat...	Fragmentso...
MA_PROBELMA - REC (1-0)	1	8:...	1:19	Nos colocamos en el papel del otro: el agresor y el agr...	Fragmentso...
MA_PROBELMA - REC 14 (1-0)	1	8:...	1:22	yo me estresé muchísimo	Fragmentso...
MA_PROBELMA - REC 6 (1-0)	1	8:...	1:22	Me angustié muchísimo porque pues uno no sabe qu...	Fragmentso...
MA_PROBELMA - REC 6 (1-0)	1	8:...	1:25	La primera emoción que se genera es como esa sensa...	Fragmentso...
MA_PROBELMA-APS (1-0)	1	8:...	1:28	Entonces genera muchas emociones en el momento...	Fragmentso...
MI_EMOCIÓN-AUT-10 (1-0)	1	8:...	1:31	Lo único que me empezó a serenar fue tener el apoyo...	Fragmentso...
MI_EMOCIÓN-AUT-18 (1-0)	1	8:...	1:34	el saber que de seguro iba a contar con el apoyo de la...	Fragmentso...
MI_EMOCIÓN-AUT-2 (1-0)	1	8:...	1:37	He estado muy apoyada de un compañero y me ha to...	Fragmentso...
MI_EMOCIÓN-AUT-26 (1-0)	1	8:...	1:37	me ha tocado decirle, bueno, intercambiamos estudia...	Fragmentso...
MI_EMOCIÓN-AUT-28 (1-0)	1				
MI_EMOCIÓN-AUT-34 (1-0)	1				
MI_EMOCIÓN-AUT10	1				
MI_EMOCIÓN-AUT18	1				
MI_EMOCIÓN-RES-24	1				
MI_EMOCIÓN-RES-40	1				
MI_PROBELMA - EVS - 7	1				
MI_PROBELMA-EVS	2				
MI_PROBELMA-EVS -15	1				
MI_PROBELMA-EVS-15	1				

Seleccione un elemento para mostrar su comentario

Seleccione una cita para mostrar su vista previa

ANEXO 12

Matriz de Análisis de la información Cualitativa Obtenida de las entrevistas Semiestructuradas y el Grupo Focal

En la fase cualitativa, el procesamiento e interpretación de la información se organizaron a partir de matrices de análisis diseñadas para sistematizar, comparar y profundizar en los discursos de los participantes. Se elaboró una matriz específica para las entrevistas semiestructuradas, orientadas a explorar las actitudes docentes hacia la educación inclusiva en correspondencia con las dimensiones del instrumento MATIES (cognitiva, afectiva y conductual), y otra matriz para el grupo focal, centrada en las estrategias de afrontamiento identificadas mediante el instrumento IDEA. Cada matriz integró la cita textual, el código asignado, el seudónimo del docente, el comentario interpretativo, el subtema emergente, la relación con los resultados cuantitativos y las observaciones contextuales, permitiendo una triangulación rigurosa entre los hallazgos cualitativos y cuantitativos. A continuación, se presentan dos ejemplos de ellas.

Matriz de análisis cualitativo – Dimensión Afectiva (MATIES)

Código	Cita textual	Docente	Comentario interpretativo	Subtema emergente	Relación con MATIES	Observaciones
AFEC_Implicación emocional en la relación con los estudiantes	Soy sensible, me encariño. Me frustra cuando hay agresiones o falta de apoyo, pero también me llena ver sus avances	D – 1	El fragmento evidencia un componente afectivo positivo hacia la inclusión: la docente se emociona y encuentra satisfacción en la solidaridad espontánea entre sus estudiantes, lo cual fortalece su actitud favorable hacia la convivencia inclusiva	Vínculo afectivo entre el docente y el estudiante con discapacidad	Se correlaciona con los resultados del MATIES en cuanto a que en la gran mayoría de los docentes hay una tendencia de las actitudes favorables, en su dimensión afectiva, hacia la educación inclusiva.	Se evidencia como los docentes reconocen los logros de los estudiantes con discapacidad y, ello, lo asumen como motivación y satisfacción.
AFEC_Estrategias personales para la gestión emocional frente a la complejidad del aula diversa	He intentado trabajar en mí para que esto no me sobrepase	D – 1	La docente evidencia una actitud afectiva activa orientada al autocuidado y la autorregulación emocional. Este esfuerzo individual por no dejarse desbordar por las exigencias de la inclusión muestra una estrategia de afrontamiento centrada en la emoción, que busca sostener el equilibrio personal frente a contextos retadores.	El autocuidado frente a las situaciones desafiantes en el aula diversa.	Denota como los docentes, frente a los desafíos de aula diversa, se muestran reflexivos en términos	Es importante tener en cuenta que los docentes buscan gestionar sus emociones ante las situaciones complejas del aula diversa, sin, embargo, esto no es una tendencia.
AFEC_Estrés por crisis conductuales	Sensación de pérdida de control sin herramientas para manejar la situación.	D – 2	La maestra se percibe en indefensión al no contar con recursos pedagógicos para dar manejo a situaciones disruptivas	Relación entre la falta de formación y la sensación de indefensión.	Se relaciona con el MATIES, que existe una necesidad de medir la dimensión afectiva de las actitudes y su relación con los factores externo al aula, cómo lo son la falta de formación en educación inclusiva y el apoyo institucional que terminan por condicionar las actitudes de los docentes frente a la inclusión.	Se evidencia una tendencia en la relación actitudes desfavorables y la falta de formación en educación inclusiva.
AFEC_Emociones negativas ante la inclusión	Frustración. Mucho estrés	D – 3	La docente expresa de forma explícita una carga emocional negativa asociada al trabajo con estudiantes con discapacidad. Emociones como la frustración y el estrés denotan agotamiento y desborde emocional, propios de un contexto sin apoyos adecuados.	Relación entre Educación inclusiva y sobrecarga laboral, en el aula regular.		Estas respuestas de las docentes condensan una tendencia a relacionar las situaciones desafiantes del aula diversa, con carga emocional alta. Sensación de indefensión al no contar con formación, y de estrés al no saber cómo manejar las situaciones.
AFEC_Frustración por falta de apoyo institucional	Frustración no con estudiantes, sino con falta de apoyo institucional ('palmaditas en espalda' en vez de soluciones)."	D – 2	La docente expresa una actitud afectiva negativa dirigida al entorno institucional, más que al estudiantado. Manifiesta frustración ante la inacción de las directivas institucionales, a quienes percibe como indiferentes o meramente simbólicas en su respaldo.	Actitud desfavorable hacia la educación inclusiva, condicionada por la falta de apoyo institucional	Se relaciona con el MATIES, que existe una necesidad de medir la dimensión afectiva de las actitudes y su relación con los factores externo al aula, cómo lo son la falta de formación en educación inclusiva y el apoyo institucional que terminan por condicionar las actitudes de los docentes frente a la inclusión.	La maestra asocia su frustración con la falta de apoyo institucional, pues considera que, aunque haya disposición, no encuentra condiciones contextuales para realizar su práctica pedagógica inclusiva.

Matriz de análisis cualitativo – MI-PROBLEMA						
Código	Cita textual	Docente	Comentario interpretativo	Subtema emergente	Relación con IDEA	Observaciones
MI_PROBLEMA- EVS - 7	Yo pienso que ese no es el deber ser del docente	D-4	El docente evita pensar en la situación, que lo afecta. No toma ninguna acción frente a la situación.	Evitación por supuesto límite de funciones	En los resultados del IDEA, esta estrategia tiene un uso muy bajo	
MI_PROBLEMA- EVS	Al estudiante con discapacidad, en este caso con autismo, lo he puesto como monitor del salón, que escriba y/o que borre el tablero, que traiga cosas, que me colabore.	D -1	El docente, como alternativa, consideró que la mejor solución era que el estudiante fuera separado de su espacio de aula, es decir se excluyó, esto se considera como una posible estrategia de evitación.	Evitación de la situación bajo el supuesto afrontamiento de esta	En los resultados, esta estrategia tiene un uso muy bajo	
MI_PROBLEMA- EVS	...ante mi llamado, y ella pues vino al salón y se lo llevó.	D -6	El docente en su respuesta demuestra claramente que la forma de afrontar la situación es a través de la evitación, intentando ignorarla	Evitación de la situación bajo el supuesto afrontamiento de esta	En los resultados del IDEA, esta estrategia tiene un uso muy bajo	
MI_PROBLEMA- EVS -15	A veces lo que hago es simplemente ignorar la situación cuando se escapa del aula	D -5	Es una muestra clara de evitación de la situación a través de alejamiento del factor estresor, es una medida de escape.	Evitación total de la situación	En los resultados del IDEA, esta estrategia tiene un uso muy bajo	
MI_PROBLEMA- EVS-15	Se ha vuelto muy difícil y a veces uno mejor deja que la niña dé vueltas.	D -5	L a maestra evita por completo, intervenir la situación.	Abandono de la intervención	En los resultados del IDEA, esta estrategia tiene un uso muy bajo	
MI_PROBLEMA- EVS-39	me ha tocado decirle, bueno, intercambiamos estudiantes.	D -3	La maestra evidencia una actitud evasiva, en lugar de solucionar o afrontar la situación, excluye al estudiante entregándolo a otro maestro para que se haga cargo, sin embargo, considera que lo actuado es positivo	Delegación de responsabilidades	En los resultados del IDEA, esta estrategia tiene un uso muy bajo	
MI_PROBLEMA- PSD-12	Yo contemplé la posibilidad de que se llevaran a la niña temprano porque tenía mucho temor de que le pasara algo.	D -5	La respuesta de la maestra evidencia un pensamiento desiderativo, intenta crear o imaginar un escenario en el que la situación se solucione por sí misma. Esto no conlleva a	Evitación a través del pensamiento desiderativo	En los resultados del IDEA, según los participantes, el pensamiento desiderativo es de uso moderado bajo	Observación general: la estrategia de afrontamiento en su escala primaria