

**DIFICULTADES PERCIBIDAS POR LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE COLOMBIA**
**DIFFICULTIES PERCEIVED BY TEACHERS FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF
STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS IN A PRIVATE EDUCATIONAL
INSTITUTION IN COLOMBIA**

Autores: ¹Ángela Consuelo Reyes Camacho, ²Cruz Abigail Culque Núñez.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5842-8624>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2091-0963>

¹E-mail de contacto: areyesc21@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: cculquen@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹²Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 07 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 09 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 09 de Septiembre del 2026.

¹Psicóloga en la Universidad Pontificia Bolivariana, (Colombia). Especialista en Psicología Clínica en la Universidad del Norte, (Colombia). Especialista en Docencia Universitaria en la Universidad Cooperativa de Colombia, (Colombia). Maestrante de la Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Ingeniera Comercial, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Máster Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural, graduada de la Universidad Internacional de La Rioja, UNIR, (España). Magíster en Educación Básica, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Inteligencia Artificial para la Educación, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, UNEMI, (Ecuador).

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las dificultades percibidas por los docentes para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas en una institución educativa privada de Colombia. Se desarrolló una investigación aplicada, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo. La población estuvo conformada por 17 docentes, incluidos mediante un estudio censal. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado de elaboración propia, integrado por 18 ítems distribuidos en seis dimensiones, cuya validez de contenido fue evaluada por tres expertos. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando porcentajes y puntuaciones medias. Los resultados evidenciaron actitudes favorables hacia la inclusión, una valoración positiva de la formación y predominio de prácticas inclusivas. Las principales dificultades se concentraron en la dimensión comunidad educativa, con una media de 3,27, seguida de organización y planificación del centro, con 2,98, mientras que currículum y programación de aula presentó la menor concentración, con 2,39. A partir del diagnóstico, se recomienda

fortalecer la formación continua del profesorado en estrategias de atención a la diversidad, planificación inclusiva y trabajo colaborativo, acompañada de acciones institucionales que favorezcan la participación familiar, la coordinación profesional y las condiciones para la planificación. Se concluye que las dificultades percibidas trascienden la preparación individual del docente e involucran factores pedagógicos, organizativos y comunitarios que requieren una respuesta institucional articulada.

Palabras clave: Educación inclusiva, Necesidades educativas específicas, Formación docente, Prácticas inclusivas, Barreras educativas.

Abstract

The objective of this research was to analyze the difficulties perceived by teachers regarding the educational inclusion of students with special educational needs at private educational institutional in Colombia. An applied research study was conducted using a quantitative approach, a non-experimental, cross-sectional design, and a descriptive scope. The population consisted of 17 teachers, included through a census study. Data was collected using a self-developed structured questionnaire comprised

of 18 items distributed across six dimensions, the content validity of which was assessed by three experts. The data were analyzed using descriptive statistics, employing percentages and mean scores. The results revealed favorable attitudes toward inclusion, a positive assessment of teacher training, and a predominance of inclusive practices. The main difficulties were concentrated in the educational community dimension, with a mean score of 3.27, followed by school organization and planning, with 2.98, while curriculum and classroom planning showed the lowest concentration, with 2.39. Based on the diagnosis, the recommends is to strengthen ongoing teacher training in strategies for addressing diversity, inclusive planning, and collaborative work, accompanied by institutional actions that promote family participation, professional coordination, and the conditions necessary for planning. It is concluded that the perceived difficulties transcend individual teacher preparation and involve pedagogical, organizational, and community factors that require a coordinated institutional response.

Keywords: Inclusive education, Specific educational needs, Teacher training, Inclusive practices, Educational barriers.

Sumário

O objetivo desta pesquisa foi analisar as dificuldades percebidas pelos professores em relação à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais instituição de ensino privada da Colômbia. Foi realizado um estudo de pesquisa aplicada, utilizando abordagem quantitativa, delineamento transversal não experimental e escopo descritivo. A população foi composta por 17 professores, incluídos por meio de um estudo censitário. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, desenvolvido pelos autores, composto por 18 itens distribuídos em seis dimensões, cuja validade de conteúdo foi avaliada por três especialistas. Os dados foram analisados utilizando estatística descritiva, empregando porcentagens e médias. Os resultados

revelaram atitudes favoráveis à inclusão, uma avaliação positiva da formação docente e predominância de práticas inclusivas. As principais dificuldades concentraram-se na dimensão comunidade educativa, com média de 3,27, seguida por organização e planejamento escolar, com 2,98, enquanto o currículo e o planejamento de sala de aula apresentaram a menor concentração, com 2,39. Com base no diagnóstico, a recomenda-se é fortalecer a formação continuada de professores em estratégias para lidar com a diversidade, o planejamento inclusivo e o trabalho colaborativo, acompanhada de ações institucionais que promovam a participação familiar, a coordenação profissional e as condições necessárias para o planejamento. Conclui-se que as dificuldades percebidas transcendem a formação individual dos professores e envolvem fatores pedagógicos, organizacionais e comunitários que exigem uma resposta institucional coordenada.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Necessidades educacionais específicas, Formação de professores, Práticas inclusivas, Barreiras educacionais.

Introducción

En Austria, Schwab y Alnahdi (2020) analizaron los factores asociados con el uso de prácticas inclusivas en 221 docentes en ejercicio. Los resultados mostraron una correlación significativa entre autoeficacia y prácticas inclusivas ($r = .60$; $p < .01$), mientras que la relación entre actitudes y prácticas fue menor ($r = .27$; $p < .01$). Además, el modelo de regresión explicó el 37,5% de la variabilidad en el uso de estas prácticas. Los hallazgos evidencian que una disposición favorable hacia la inclusión no garantiza por sí sola una respuesta pedagógica adecuada. La dificultad se sitúa también en la percepción que tiene el docente sobre su capacidad para atender la diversidad, lo que plantea la necesidad de fortalecer competencias que permitan trasladar los principios inclusivos a decisiones concretas

dentro del aula. En el contexto latinoamericano, San Martín et al. (2021) estudiaron en Chile las actitudes, la autoeficacia y la intención de implementar prácticas inclusivas en 569 docentes en ejercicio. El análisis identificó una relación positiva y estadísticamente significativa entre las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia docente.

Asimismo, el nivel educativo y el tipo de institución mostraron diferencias relevantes: los profesores de educación secundaria presentaron menor autoeficacia para la inclusión que sus pares de educación preescolar, primaria y especial. Estos resultados muestran que las dificultades para responder a estudiantes con necesidades diversas no dependen únicamente de la aceptación de la inclusión como principio educativo. La percepción de competencia profesional y las condiciones del contexto escolar pueden limitar su aplicación, por lo que la formación docente debe orientarse hacia problemas concretos de la práctica inclusiva.

En Ecuador, Culque et al. (2024) analizaron la percepción de 383 docentes de Educación General Básica de instituciones públicas respecto a la educación inclusiva y al alumnado con necesidades educativas especiales. Mediante un cuestionario de 30 ítems, identificaron una tendencia de actitudes negativas hacia la educación inclusiva, aunque la valoración hacia los estudiantes con NEE fue positiva; además, encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Esta aparente contradicción muestra que aceptar al estudiante no supone necesariamente valorar favorablemente las condiciones que exige su inclusión. El problema se desplaza hacia las exigencias pedagógicas y organizativas que enfrenta el profesorado para responder a la diversidad, lo que permite considerar que las dificultades percibidas pueden coexistir con una disposición favorable

hacia los estudiantes. Por su parte, Fuentes et al. (2024) estudiaron las barreras actitudinales frente a la educación inclusiva en 961 docentes del distrito educativo 13D02 de Manabí. Entre los resultados, 861 docentes (89,6%) consideraron favorable o muy favorable que los estudiantes con dificultades emocionales y conductuales recibieran apoyo técnico, mientras que 722 (75,1%) señalaron que recibir estudiantes con discapacidad diagnosticada no incrementaba su trabajo. No obstante, persistió la preferencia de parte del profesorado por su atención en instituciones especializadas y se identificó la necesidad de asesoría técnica, tutoría y acompañamiento permanente para implementar las prácticas inclusivas con mayor seguridad.

Por su parte, en Colombia, Marulanda y Collazos (2024) analizaron las prácticas pedagógicas, los conocimientos y las condiciones institucionales relacionadas con la educación inclusiva en 249 docentes de diferentes niveles educativos. Los resultados mostraron diferencias significativas en las prácticas inclusivas según la formación del profesorado ($p < .001$) y la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad ($p < .001$). Sin embargo, las condiciones institucionales obtuvieron valoraciones menos favorables, especialmente en aspectos vinculados con recursos, apoyos y organización escolar.

Estos hallazgos muestran que las dificultades para la inclusión no pueden atribuirse únicamente a las capacidades individuales del docente. La formación favorece mejores respuestas pedagógicas, pero su aplicación puede verse limitada cuando la institución no proporciona condiciones suficientes para atender la diversidad, lo que evidencia una brecha entre las competencias docentes y las

posibilidades reales de llevarlas a la práctica. En concordancia con estos hallazgos, Triana et al. (2024) realizaron un estudio con el objetivo de describir los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas ubicadas en Medellín y Bogotá. La investigación empleó un enfoque cuantitativo, de corte transversal descriptivo y multicéntrico, con la participación de 49 docentes, a quienes se aplicó una encuesta tipo Likert mediante la escala de Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP). Los resultados evidenciaron puntuaciones más altas en la dimensión actitudinal en comparación con las prácticas y los conocimientos. Los autores concluyeron que es necesario fortalecer la formación permanente del profesorado y promover la flexibilidad curricular para favorecer la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

En esta misma línea, Gallego (2023) desarrolló una investigación en instituciones educativas públicas del departamento del Quindío, Colombia, con el propósito de conocer el nivel de formación de los docentes respecto a la inclusión educativa. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, con diseño transversal-descriptivo, y contó con la participación de 253 docentes de aula. Para la recolección de información se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI-R). Los resultados permitieron identificar aspectos relacionados con la formación del profesorado para responder a la diversidad y evidenciaron la necesidad de fortalecer la preparación docente para favorecer el desarrollo de una educación inclusiva.

El Colegio Santa Lucía de Floridablanca, como institución educativa de carácter mixto y no oficial, desarrolla su labor formativa con estudiantes desde preescolar hasta grado

undécimo y contempla dentro de su propuesta educativa la atención a la diversidad y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas, que cada año ingresan a la institución. Esta característica institucional plantea la importancia de conocer cómo se desarrolla la inclusión desde la perspectiva de quienes participan directamente en el proceso de enseñanza. En este sentido, resulta necesario conocer e identificar las posibles dificultades percibidas por los docentes al responder a las necesidades de estos estudiantes, debido a que su experiencia permite reconocer aquellos aspectos de la práctica educativa que pueden requerir mayor fortalecimiento.

La atención de estudiantes con necesidades educativas específicas plantea diversas exigencias al profesorado en el desarrollo de su práctica pedagógica. Entre ellas se encuentran reconocer oportunamente las necesidades de apoyo, seleccionar estrategias acordes con las características de los estudiantes y realizar ajustes en las actividades, recursos y formas de evaluación. También demanda coordinación con las familias y con los profesionales que participan en el acompañamiento educativo. De esta manera, el docente debe desarrollar los objetivos curriculares y, al mismo tiempo, generar oportunidades de participación y aprendizaje que consideren las particularidades de cada estudiante.

Estas demandas pueden generar dificultades en la respuesta educativa que ofrece el profesorado a los estudiantes con necesidades educativas específicas, particularmente en aspectos relacionados con la formación para la inclusión, la selección de estrategias pedagógicas, los ajustes educativos, la disponibilidad de recursos y apoyos, así como el trabajo colaborativo. Sin embargo, en el Colegio Santa Lucía no se dispone de un diagnóstico que permita

establecer cuáles son las principales dificultades percibidas por los docentes ni determinar su relevancia dentro de la práctica educativa. Este vacío limita la identificación de necesidades concretas de fortalecimiento profesional y la planificación de acciones de intervención psicopedagógica sustentadas en las condiciones particulares de la institución.

La inclusión educativa también requiere analizar las condiciones institucionales que pueden favorecer o restringir la respuesta a la diversidad. Clavijo y Bautista (2021) señalan que este proceso se relaciona con principios de equidad, flexibilidad y atención a las diferencias, por lo que su desarrollo compromete tanto las actuaciones pedagógicas como las condiciones ofrecidas por las instituciones. Esta perspectiva permite superar una interpretación centrada en las limitaciones individuales del estudiante y dirigir la atención hacia la capacidad del entorno educativo para responder a sus requerimientos.

Desde la práctica docente, la inclusión se concreta cuando la diversidad es considerada en la planificación, enseñanza, organización del aula y evaluación. Scanlon et al. (2022) señalan que la respuesta inclusiva está relacionada con las actitudes, la preparación y la autoeficacia del profesorado, factores que condicionan su disposición y capacidad para atender estudiantes con diferentes necesidades. Los autores encontraron que la formación en educación inclusiva se relacionaba significativamente con actitudes más favorables del profesorado. Este resultado permite comprender que la inclusión no depende únicamente de principios institucionales, sino también de las competencias que posee el docente para transformar esos principios en decisiones pedagógicas ajustadas a las características de sus estudiantes. El marco de

referencia en que se sustenta la presente investigación es el Index for Inclusion, el cual comprende la inclusión como un proceso de transformación de las condiciones escolares que pueden favorecer o limitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Este modelo orienta el análisis hacia la identificación de las barreras presentes en el entorno educativo y hacia la generación de respuestas que permitan atender la diversidad desde una perspectiva institucional (Ochoa, 2021)

La primera dimensión corresponde a las percepciones y actitudes, entendidas como valoraciones, creencias y disposiciones que construye el profesorado frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. Estas influyen en la aceptación de la diversidad y en la disposición para desarrollar respuestas pedagógicas inclusivas. Reyes (2022) señala que las percepciones y actitudes docentes pueden oscilar entre la aceptación y la resistencia, y están condicionadas por factores como la experiencia, la preparación profesional, el apoyo institucional y las condiciones del contexto escolar. Por ello, esta dimensión permite analizar cómo interpreta el docente la inclusión y cuál es su disposición para asumir la atención a la diversidad como parte de su práctica educativa.

La segunda dimensión corresponde a la formación docente, entendida como la preparación inicial y continua que permite desarrollar conocimientos y competencias para responder a la diversidad presente en el aula. Culque et al. (2024) identifican la formación como un componente transversal de la inclusión, particularmente en aspectos como la diferenciación curricular, las metodologías activas, la gestión del aula, el trabajo colaborativo y la utilización de recursos de apoyo. Esta dimensión permite examinar la

preparación que posee el profesorado para desarrollar una respuesta educativa acorde con las características y necesidades de sus estudiantes.

Las prácticas inclusivas, como tercera dimensión del estudio, corresponden a las actuaciones mediante las cuales el profesorado concreta la inclusión en los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje. Villarroel et al. (2025) destacan la relevancia de la participación docente y de la existencia de prácticas inclusivas institucionalizadas para favorecer actitudes orientadas a la inclusión. Por tanto, esta dimensión permite analizar cómo los principios inclusivos se expresan en las estrategias, apoyos y actuaciones desarrolladas por el docente para atender a estudiantes con diferentes características y necesidades educativas dentro del aula.

La inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas se sustenta en el Modelo Social de la Discapacidad que desplaza la explicación de la discapacidad desde las limitaciones individuales hacia las barreras sociales y educativas que restringen la participación. Desde esta perspectiva, la discapacidad se comprende en relación con las condiciones sociales y del entorno que pueden generar restricciones para la participación y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Damiani, 2023). Este fundamento se relaciona particularmente con las necesidades educativas específicas asociadas con una discapacidad, debido a que no todas las necesidades educativas tienen este origen. Las dificultades percibidas por los docentes para la inclusión educativa pueden entenderse como el conjunto de barreras que el profesorado identifica al intentar responder a la diversidad y garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Silva y

Alba (2024) señalan que estas dificultades se manifiestan en el aula y su percepción puede variar según la formación del profesorado y las características del centro educativo.

Las dificultades percibidas también pueden comprenderse desde las barreras concretas que interfieren en la aplicación de prácticas inclusivas. Castro et al. (2026) identifican obstáculos pedagógicos, institucionales, estructurales y actitudinales, entre ellos la insuficiente formación docente, la disponibilidad limitada de recursos accesibles, la carga laboral y la discontinuidad del apoyo especializado. Desde esta perspectiva, la variable permite examinar cómo el profesorado reconoce y valora aquellos factores que dificultan su respuesta ante las necesidades educativas específicas.

La investigación se sustenta en el modelo de barreras y facilitadores para la educación inclusiva. Este modelo permite comprender las barreras como condiciones del contexto educativo que, desde la percepción del profesorado, pueden obstaculizar la participación, el aprendizaje y la respuesta a la diversidad. Su planteamiento reconoce que las dificultades no dependen exclusivamente de las capacidades individuales del docente, sino también de factores pedagógicos, organizativos y relacionales presentes en el entorno escolar (González et al., 2025).

La primera dimensión corresponde al currículo y la programación de aula, que comprenden las decisiones pedagógicas mediante las cuales se planifican y desarrollan experiencias de aprendizaje considerando la diversidad del alumnado. Sánchez (2022) vincula la programación inclusiva con la flexibilización curricular y el Diseño Universal para el Aprendizaje, de manera que las propuestas

pedagógicas respondan a las particularidades y necesidades presentes en el aula. Esta dimensión permite identificar barreras relacionadas directamente con la planificación y ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La organización y planificación del centro, como segunda dimensión del estudio, comprende las condiciones institucionales que permiten coordinar recursos, profesionales y decisiones orientadas a desarrollar una respuesta educativa inclusiva. Castro et al. (2026) identifican como elementos relevantes la gestión escolar, el liderazgo, las características estructurales, la planificación y evaluación, la coordinación profesional y la disponibilidad de recursos. Esta dimensión permite comprender que las dificultades percibidas por el profesorado no dependen únicamente de su actuación en el aula, sino también de cómo la institución organiza, coordina y sostiene las respuestas dirigidas a la diversidad.

La comunidad educativa, como tercera dimensión del estudio, comprende la participación y corresponsabilidad de los actores que intervienen en el proceso formativo, particularmente docentes, familias, estudiantes, directivos y profesionales de apoyo. Jáquez-Polanco et al. (2026) destacan que la educación de estudiantes con discapacidad requiere una relación de corresponsabilidad entre familia y escuela, debido a que ambas intervienen en su desarrollo y proceso educativo. En el marco de esta investigación, la dimensión permite examinar las barreras que los docentes perciben en la comunicación con las familias, la participación familiar en el proceso educativo y la coordinación con los profesionales de apoyo para atender las necesidades de los estudiantes. En el ámbito social, el estudio resulta relevante porque permite identificar las

dificultades que perciben los docentes al atender a estudiantes con necesidades educativas específicas. Reconocer estas barreras contribuye a comprender las condiciones que pueden limitar la participación, la igualdad de oportunidades y la inclusión del alumnado en la dinámica escolar. Su análisis resulta necesario para evitar que las diferencias individuales se conviertan en factores de exclusión dentro de la institución educativa.

En el ámbito pedagógico, la investigación permite conocer cómo las percepciones, la formación y las prácticas docentes intervienen en la respuesta educativa ofrecida a estudiantes con necesidades específicas. La identificación de dificultades en estos componentes aporta información para reconocer aspectos de la enseñanza que requieren fortalecimiento, especialmente en la planificación, la selección de estrategias, la adaptación de actividades y la atención a las diferencias presentes en el aula.

En el ámbito práctico, los resultados proporcionan un diagnóstico de las dificultades percibidas por los docentes en el desarrollo de la inclusión educativa dentro de la institución estudiada. La información obtenida facilita la identificación de necesidades concretas relacionadas con la preparación profesional, las estrategias de enseñanza, los recursos y los apoyos, y proporciona evidencia para orientar acciones institucionales ajustadas a las situaciones identificadas. Las dificultades que enfrenta el profesorado para responder a la diversidad pueden limitar la implementación efectiva de la inclusión educativa, particularmente cuando se relacionan con la formación, las percepciones, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales. Su identificación desde la experiencia docente permite comprender los factores que intervienen en la atención de estudiantes con

necesidades educativas específicas. En función de esta problemática, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las dificultades percibidas por los docentes para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas en el Colegio Santa Lucía de Floridablanca?

En correspondencia con la pregunta planteada, el objetivo del estudio fue analizar las dificultades percibidas por los docentes para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas en el Colegio Santa Lucía de Floridablanca. Para alcanzar este propósito, se diagnosticaron las dificultades percibidas por los docentes y se establecieron las dimensiones en las que se concentran las principales dificultades relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Materiales y Métodos

La investigación fue de tipo aplicada, debido a que partió del diagnóstico de una problemática concreta relacionada con las dificultades percibidas por los docentes para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, debido a que las variables inclusión educativa y dificultades percibidas por los docentes fueron examinadas mediante datos numéricos obtenidos a través de un cuestionario estructurado. Este enfoque permitió caracterizar las respuestas de los participantes e identificar las dimensiones en las que se concentraron las principales dificultades relacionadas con la inclusión educativa. La fase diagnóstica se desarrolló mediante un diseño no experimental y transversal, debido a que las variables fueron observadas sin manipulación deliberada y la información se recopiló en un único momento, mediante la aplicación del

cuestionario el 20 de agosto de 2026. La investigación tuvo un alcance descriptivo, puesto que se orientó a caracterizar las percepciones, la formación, las prácticas inclusivas y las dificultades identificadas por los docentes en las dimensiones evaluadas. El estudio no pretendió establecer relaciones causales, sino describir las tendencias presentes en las respuestas de los participantes.

La población estuvo conformada por 17 docentes que mantenían vínculo laboral activo con el Colegio Santa Lucía de Floridablanca durante el periodo de recolección de datos y que impartían clases en los niveles de preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria o educación media. Debido al reducido número de integrantes, se incluyó a la totalidad de la población accesible, por lo que se realizó un estudio censal. Los 17 docentes aceptaron voluntariamente participar y fueron incluidos en el análisis.

Como criterios de inclusión, se consideraron los docentes que mantenían vínculo laboral activo con la institución durante el periodo de recolección de datos, impartían clases en alguno de los niveles educativos ofertados y aceptaron participar voluntariamente. Se establecieron como criterios de exclusión encontrarse ausente durante la aplicación del instrumento o manifestar la decisión de no participar. Los cuestionarios parcialmente respondidos fueron conservados cuando contenían información suficiente para el análisis; los valores faltantes se trataron de acuerdo con el procedimiento estadístico descrito posteriormente. La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta, aplicada con el propósito de obtener información estandarizada sobre las percepciones, la formación, las prácticas inclusivas y las dificultades experimentadas por los docentes en la atención de estudiantes con

necesidades educativas específicas. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado de elaboración propia, construido a partir de la revisión de literatura y de los referentes teóricos seleccionados para el estudio. Estuvo conformado por una sección de datos generales, en la que se recopiló información sobre edad, sexo, formación académica, años de experiencia docente, capacitación previa sobre educación inclusiva y experiencia directa con estudiantes con necesidades educativas específicas y 18 ítems distribuidos en dos variables y seis dimensiones. Los ítems 1 al 9 evaluaron la variable inclusión educativa y se organizaron en las dimensiones percepciones y actitudes, formación docente y prácticas inclusivas, con tres ítems en cada dimensión. La definición de estas dimensiones se orientó mediante los principios del Index for Inclusion y la literatura relacionada con las competencias docentes para la atención a la diversidad (Ochoa, 2021).

Para la variable dificultades percibidas por los docentes, se consideraron las dimensiones currículum y programación de aula, organización y planificación del centro y comunidad educativa. Los indicadores abordaron adaptación de la planificación, estrategias y evaluación, recursos y apoyos institucionales, participación familiar y coordinación entre profesionales. Estas dimensiones se sustentaron en el modelo de barreras y facilitadores para la educación inclusiva de González et al. (2025). Los ítems se valoraron mediante una escala Likert de cinco opciones: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Cada dimensión estuvo integrada por tres ítems. En la variable inclusión educativa, las puntuaciones más altas representaron percepciones, formación y prácticas inclusivas

más favorables. En la variable dificultades percibidas, las puntuaciones más altas indicaron una mayor presencia de barreras para la inclusión. La puntuación de cada dimensión se obtuvo mediante el promedio aritmético de los tres ítems que la integraban. No se realizó inversión de puntuaciones, debido a que todos los ítems correspondientes a una misma variable conservaron el mismo sentido de valoración.

La validez de contenido del instrumento se determinó mediante el juicio de tres expertos seleccionados por su formación académica y experiencia relacionada con el objeto de estudio. Participaron un profesional con maestría en Educación, mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad; una profesional con maestría en Psicopedagogía; y una profesional con maestría en Pedagogía. Los expertos evaluaron los ítems mediante una ficha de validación estructurada, considerando los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia, así como su correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores del estudio. Cada criterio fue valorado mediante una escala de cinco opciones, en la que 1 representó la valoración más baja y 5 la más alta.

La consistencia interna del instrumento se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach a partir de las respuestas obtenidas en la aplicación definitiva del cuestionario. Debido a que las variables presentaron diferente sentido de puntuación, la confiabilidad se calculó de manera independiente para cada escala. Esta decisión respondió a que, en la variable inclusión educativa, las puntuaciones más altas representaron percepciones, formación y prácticas más favorables, mientras que, en la variable dificultades percibidas, las puntuaciones más altas indicaron una mayor

presencia de barreras para la inclusión. Para la primera escala, integrada por los ítems 1 al 9, se utilizaron los 17 cuestionarios; mientras que, para la segunda, correspondiente a los ítems 10 al 18, se identificó un valor faltante en el ítem 13 de uno de los participantes, por lo que el cálculo se realizó con los 16 casos que presentaron respuestas completas. Debido al reducido número de participantes, los coeficientes obtenidos constituyen estimaciones preliminares de la consistencia interna del instrumento y deben interpretarse con cautela.

El procesamiento de datos se realizó mediante la codificación y organización de las respuestas obtenidas en el cuestionario en una base de datos elaborada en Microsoft Excel. Posteriormente, la información fue procesada mediante el software IBM SPSS Statistics, versión 29.0, empleando estadística descriptiva a través del cálculo de porcentajes para cada ítem y de puntuaciones medias para comparar las dimensiones correspondientes a las dificultades percibidas. Los resultados fueron presentados mediante tablas, lo que facilitó la identificación de las principales tendencias y dificultades percibidas por los docentes y permitió establecer las dimensiones en las que se concentraron las principales dificultades relacionadas con la inclusión educativa.

Los aspectos éticos se garantizaron mediante la autorización previa de las autoridades de la institución educativa y la participación voluntaria de los docentes. Antes de la aplicación del cuestionario, se explicó verbalmente a cada participante el propósito de la investigación, las características de su participación y el uso académico de la información recopilada. Una vez proporcionada esta información, los docentes expresaron verbalmente su aceptación para participar en el

estudio. Se respetaron los principios de autonomía, confidencialidad, anonimato y protección de los datos, evitando registrar información que permitiera identificar individualmente a los participantes. Asimismo, los datos obtenidos fueron utilizados exclusivamente para los fines establecidos en la investigación y presentados de manera agrupada, procurando preservar la privacidad y los derechos de los docentes participantes.

Resultados y Discusión

Los resultados de la validación del instrumento realizada por los expertos mostraron una puntuación promedio de 5,00 sobre 5,00, correspondiente al nivel excelente. De manera específica, los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia obtuvieron una puntuación promedio de 5,00 sobre 5,00, evidenciando una valoración favorable de los ítems y de su correspondencia con las variables, dimensiones e indicadores del estudio. El experto 1 destacó el interés de la investigación y su aporte para analizar el trabajo docente con estudiantes con necesidades educativas específicas, mientras que el experto 2 señaló que el instrumento permite recopilar información sobre la práctica docente y reconocer aspectos susceptibles de mejora. El experto 3 no formuló observaciones. Las apreciaciones realizadas fueron de carácter favorable y no implicaron cambios en los ítems; por tanto, el cuestionario fue considerado apto para su aplicación sin necesidad de modificaciones.

La consistencia interna del instrumento se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, a partir de las respuestas obtenidas en la aplicación definitiva del cuestionario a los 17 docentes participantes. Debido a que el instrumento comprende dos variables con diferente sentido de puntuación, la

confiabilidad se calculó de manera independiente para cada escala. La variable inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas, integrada por los ítems 1 al 9, obtuvo un coeficiente de $\alpha = 0,868$, lo que evidencia una buena consistencia interna. Por su parte, la variable dificultades percibidas por los docentes para la inclusión educativa, correspondiente a los ítems 10 al 18, obtuvo un coeficiente de $\alpha = 0,741$, calculado con 16 casos completos debido a la ausencia de respuesta en el ítem 13 de uno de los cuestionarios, resultado que indica una aceptable consistencia interna. Los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario se presentan de acuerdo con los objetivos específicos establecidos en la investigación. Esta organización permite exponer, en primer lugar, las percepciones, la formación y las prácticas docentes relacionadas con la inclusión educativa y, posteriormente, las dimensiones en las que se concentran las principales dificultades percibidas.

Los resultados de la Tabla 1 evidenciaron un predominio de percepciones y actitudes favorables hacia la inclusión educativa. En el primer ítem, 15 de los 17 docentes (88,2%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los estudiantes con necesidades educativas específicas deben participar en las actividades del aula junto con sus compañeros. En el segundo ítem, 13 participantes (76,5%) consideraron que la diversidad de necesidades educativas puede ser atendida dentro del aula regular, mientras que tres docentes (17,6%) mantuvieron una posición neutral. En el tercer ítem, 16 participantes (94,1%) manifestaron disposición para realizar cambios en su práctica docente a favor de la inclusión. Aunque predominaron las respuestas favorables, se identificaron valoraciones minoritarias de desacuerdo que muestran que esta disposición no es completamente homogénea entre los participantes.

Tabla 1. Dimensión Percepciones y actitudes sobre la inclusión educativa.

Ítem	Totamente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totamente de acuerdo (%)	Total (%)
Considero que los estudiantes con necesidades educativas específicas deben participar en las actividades del aula junto con sus compañeros.	11.8	0.0	0.0	41.2	47.1	100.0
Considero que la diversidad de necesidades educativas puede ser atendida dentro del aula regular.	5.9	0.0	17.6	58.8	17.6	100.0
Estoy dispuesto/a a realizar cambios en mi práctica docente para favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas.	5.9	0.0	0.0	35.3	58.8	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 2 evidenciaron un predominio de valoraciones favorables respecto a la formación de los docentes para la inclusión educativa. En el primer ítem, 12 de los 17 docentes (70,6%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con poseer

conocimientos para identificar las necesidades de apoyo educativo que pueden presentarse en el aula, mientras que dos participantes (11,8%) mantuvieron una posición neutral. En el segundo ítem, 12 docentes (70,6%) consideraron que su formación les permite

seleccionar estrategias pedagógicas para atender a estudiantes con diferentes necesidades educativas, mientras que cuatro participantes (23,5%) mantuvieron una posición neutral. En el tercer ítem, 13 docentes (76,5%) manifestaron sentirse preparados para realizar

ajustes en las actividades y evaluaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Las respuestas minoritarias de desacuerdo se observaron principalmente en el primer y tercer ítem, mientras que la posición neutral tuvo mayor presencia en el segundo ítem.

Tabla 2. Dimensión Formación para la inclusión educativa.

Ítem	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	Total (%)
Poseo conocimientos para identificar las necesidades de apoyo educativo que pueden presentarse en el aula.	11.8	5.9	11.8	52.9	17.6	100.0
Mi formación me permite seleccionar estrategias pedagógicas para atender a estudiantes con diferentes necesidades educativas.	0.0	5.9	23.5	52.9	17.6	100.0
Me considero preparado/a para realizar ajustes en las actividades y evaluaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.	0.0	17.6	5.9	41.2	35.3	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 evidenciaron un predominio de valoraciones favorables respecto a las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes. En el primer ítem, 15 de los 17 docentes (88,2%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con utilizar diferentes estrategias de enseñanza para responder a los distintos ritmos y formas de aprendizaje. En el segundo ítem, 14 participantes (82,3%) manifestaron adaptar las actividades y los recursos cuando las necesidades de los

estudiantes así lo requieren, mientras que un docente (5,9%) mantuvo una posición neutral. En el tercer ítem, 15 participantes (88,3%) señalaron emplear diferentes formas de evaluación para facilitar que los estudiantes demuestren sus aprendizajes de acuerdo con sus características. Las respuestas minoritarias de desacuerdo representaron el 11,8% en cada uno de los tres ítems, mientras que la posición neutral se presentó únicamente en el segundo ítem.

Tabla 3. Dimensión Prácticas inclusivas.

Ítem	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	Total (%)
Utilizo diferentes estrategias de enseñanza para responder a los distintos ritmos y formas de aprendizaje.	0.0	11.8	0.0	64.7	23.5	100.0
Adapto las actividades y los recursos cuando las necesidades de los estudiantes así lo requieren.	0.0	11.8	5.9	52.9	29.4	100.0
Empleo diferentes formas de evaluación para facilitar que los estudiantes demuestren sus aprendizajes de acuerdo con sus características.	0.0	11.8	0.0	47.1	41.2	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 4 evidenciaron un predominio de respuestas de desacuerdo respecto a las dificultades relacionadas con el currículum y la programación de aula. En el primer ítem, 11 de los 17 docentes (64,7%) estuvieron en desacuerdo o totalmente en

desacuerdo con presentar dificultades para adaptar la planificación de aula a las necesidades educativas específicas, mientras que cuatro participantes (23,5%) estuvieron de acuerdo. En el segundo ítem, 10 docentes (58,9%) estuvieron en desacuerdo o totalmente

en desacuerdo con tener dificultades para seleccionar estrategias de enseñanza que permitan atender simultáneamente diferentes necesidades de aprendizaje, mientras que siete participantes (41,2%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo. En el tercer ítem, 11 docentes (64,7%) estuvieron en desacuerdo con presentar dificultades para adaptar las actividades y evaluaciones sin perder de vista los objetivos de aprendizaje, mientras que

cuatro participantes (23,5%) estuvieron de acuerdo. La tendencia observada mostró una menor presencia de dificultades en esta dimensión; sin embargo, las respuestas favorables al enunciado del segundo ítem señalaron una mayor presencia de dificultad en la selección de estrategias para atender simultáneamente diferentes necesidades de aprendizaje.

Tabla 4. Dimensión Currículum y programación de aula.

Ítem	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	Total (%)
Tengo dificultades para adaptar la planificación de aula a las necesidades educativas específicas de algunos estudiantes.	17.6	47.1	11.8	23.5	0.0	100.0
Me resulta difícil seleccionar estrategias de enseñanza que permitan atender simultáneamente diferentes necesidades de aprendizaje.	11.8	47.1	0.0	35.3	5.9	100.0
Tengo dificultades para adaptar las actividades y evaluaciones sin perder de vista los objetivos de aprendizaje establecidos.	0.0	64.7	11.8	23.5	0.0	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 5 evidenciaron un predominio de respuestas favorables respecto a la presencia de dificultades relacionadas con la organización y planificación del centro. En el primer ítem, ocho de los 17 docentes (47,1%) estuvieron de acuerdo con que la disponibilidad limitada de recursos educativos dificulta su respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes, mientras que cinco participantes (29,4%) mantuvieron una posición neutral. En el segundo ítem, ocho docentes (47,1%) estuvieron de acuerdo con que la falta de acompañamiento especializado dificulta la atención de estudiantes que requieren apoyos

específicos, mientras que cuatro participantes (23,5%) mantuvieron una posición neutral. En el tercer ítem, 12 docentes (70,6%) estuvieron de acuerdo con que la organización institucional dificulta disponer del tiempo necesario para planificar respuestas educativas ajustadas a la diversidad. La tendencia observada mostró que la dificultad con mayor presencia en esta dimensión estuvo relacionada con el tiempo disponible para la planificación, mientras que la disponibilidad de recursos y el acompañamiento especializado presentaron respuestas más distribuidas entre el acuerdo, la neutralidad y el desacuerdo.

Tabla 5. Dimensión Organización y planificación del centro.

Ítem	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	Total (%)
La disponibilidad limitada de recursos educativos dificulta mi respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes.	0.0	23.5	29.4	47.1	0.0	100.0
La falta de acompañamiento especializado dificulta la atención de estudiantes que requieren apoyos específicos.	0.0	29.4	23.5	47.1	0.0	100.0
La organización institucional dificulta disponer del tiempo necesario para planificar respuestas educativas ajustadas a la diversidad.	0.0	11.8	17.6	70.6	0.0	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 6 evidenciaron un predominio de respuestas favorables respecto a la presencia de dificultades relacionadas con la comunidad educativa. En el primer ítem, 12 de los 17 docentes (70,5%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la limitada participación de algunas familias dificulta el seguimiento de estudiantes con necesidades educativas específicas, mientras que cuatro participantes (23,5%) estuvieron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En el segundo ítem, 12 docentes (70,5%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la insuficiente coordinación entre docentes y profesionales de apoyo dificulta el desarrollo de respuestas

educativas inclusivas, mientras que dos participantes (11,8%) mantuvieron una posición neutral. En el tercer ítem, 11 docentes (64,7%) estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la falta de acuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa dificulta la atención coordinada de las necesidades de los estudiantes. La tendencia observada mostró que las dificultades relacionadas con la participación de las familias y la coordinación entre docentes y profesionales de apoyo presentaron los porcentajes predominantes de acuerdo, seguidas por la falta de acuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa.

Tabla 6. *Dimensión Comunidad educativa.*

Ítem	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	Total (%)
La limitada participación de algunas familias dificulta el seguimiento de estudiantes con necesidades educativas específicas.	5.9	17.6	5.9	52.9	17.6	100.0
La insuficiente coordinación entre docentes y profesionales de apoyo dificulta el desarrollo de respuestas educativas inclusivas.	5.9	11.8	11.8	52.9	17.6	100.0
La falta de acuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa dificulta la atención coordinada de las necesidades de los estudiantes.	5.9	17.6	11.8	52.9	11.8	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 7 muestran que la mayor concentración de dificultades se presentó en la dimensión comunidad educativa, con una media de 3,27, ubicándose en primer lugar. En segundo lugar, se situó la dimensión

organización y planificación del centro, con una media de 2,98. La dimensión currículum y programación de aula presentó la menor concentración de dificultades, con una media de 2,39, ocupando el tercer lugar.

Tabla 7. *Dimensiones en las que se concentran las principales dificultades relacionadas con la inclusión educativa.*

Dimensión	Ítems	Media	Orden de concentración
Comunidad educativa	16-18	3,27	1.º
Organización y planificación del centro	13-15	2,98	2.º
Currículum y programación de aula	10-12	2,39	3.º

Fuente: Elaboración propia.

La discusión de los resultados se organiza de acuerdo con las dimensiones evaluadas en el estudio, con el propósito de contrastar los principales hallazgos obtenidos con los antecedentes y referentes teóricos que sustentan la investigación. Este análisis permite

interpretar las tendencias identificadas en las percepciones, formación y prácticas inclusivas de los docentes, así como las dificultades relacionadas con el currículum y programación de aula, la organización y planificación del centro y la comunidad educativa. En la

dimensión percepciones y actitudes, los resultados mostraron una valoración predominantemente favorable hacia la inclusión, especialmente en la disposición para modificar la práctica docente y favorecer la participación de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Este hallazgo coincide con San Martín et al. (2021), quienes identificaron una relación positiva entre las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia docente. Asimismo, Schwab y Alnahdi (2020) sostienen que una actitud favorable constituye un componente importante de la práctica inclusiva, aunque no resulta suficiente por sí sola para concretarla. En el presente estudio, las respuestas minoritarias de desacuerdo y neutralidad indican que esta disposición no es uniforme, situación compatible con lo planteado por Reyes (2022), quien señala que las actitudes pueden estar condicionadas por la preparación profesional, la experiencia y las condiciones del contexto escolar.

Respecto a la dimensión formación para la inclusión educativa, aunque predominaron las valoraciones favorables, los resultados fueron menos homogéneos que en las percepciones y actitudes. Se identificaron docentes que expresaron posiciones neutrales o de desacuerdo respecto a sus conocimientos, la selección de estrategias pedagógicas y la preparación para efectuar ajustes en actividades y evaluaciones. Este resultado guarda relación con Gallego (2023), quien identificó la necesidad de fortalecer la preparación del profesorado para responder a la diversidad en instituciones educativas colombianas. A su vez, Culque et al. (2024) consideran la formación como un componente transversal de la inclusión, particularmente para la diferenciación curricular, las metodologías y la

gestión del aula. Por tanto, los resultados sugieren que haber recibido capacitación previa no implica necesariamente una percepción uniforme de preparación para afrontar las distintas demandas de la práctica inclusiva. En la dimensión prácticas inclusivas, la mayoría de los docentes manifestó utilizar diferentes estrategias de enseñanza, adaptar actividades y recursos y emplear distintas formas de evaluación, lo que refleja una presencia favorable de prácticas orientadas a responder a la diversidad.

Este resultado coincide con Triana et al. (2024) quienes analizaron conocimientos, actitudes y prácticas docentes vinculadas con la inclusión y destacaron la importancia de fortalecer permanentemente las capacidades del profesorado. También resulta coherente con Villarroel-Dávila et al. (2025), quienes resaltan la relevancia de las prácticas inclusivas institucionalizadas para favorecer la inclusión educativa. No obstante, la existencia de respuestas de desacuerdo en los tres ítems muestra que estas prácticas no se desarrollan de manera homogénea entre todos los participantes, aspecto relevante al considerar que la inclusión requiere traducir las disposiciones favorables en actuaciones concretas dentro del aula.

En cuanto a currículum y programación de aula, esta dimensión presentó la menor concentración de dificultades, con una media de 2,39. La mayoría de los docentes no manifestó dificultades para adaptar la planificación, las actividades y las evaluaciones; sin embargo, la selección de estrategias para atender simultáneamente diferentes necesidades de aprendizaje mostró una mayor presencia de dificultad. Este resultado puede analizarse desde lo planteado por Sánchez (2022), quien relaciona la programación inclusiva con la

flexibilización curricular y el Diseño Universal para el Aprendizaje como vías para responder a la diversidad. Asimismo, Silva y Alba (2024) señalan que las barreras para la inclusión pueden manifestarse directamente en el aula y variar según la preparación del profesorado y las características del centro. De este modo, aunque esta dimensión constituye la menor dificultad del estudio, persisten demandas pedagógicas específicas vinculadas con la atención simultánea de la diversidad.

La dimensión organización y planificación del centro ocupó el segundo lugar en la concentración de dificultades, con una media de 2,98. Entre los aspectos evaluados destacó principalmente el tiempo disponible para planificar respuestas educativas ajustadas a la diversidad, junto con dificultades relacionadas con los recursos educativos y el acompañamiento especializado. Estos resultados son consistentes con Marulanda y Collazos (2024), quienes encontraron valoraciones menos favorables en las condiciones institucionales vinculadas con recursos, apoyos y organización escolar. De manera similar, Castro et al. (2026) identifican entre las barreras para la educación inclusiva la disponibilidad limitada de recursos, la carga laboral y la discontinuidad del apoyo especializado. Los hallazgos muestran así que las dificultades percibidas no se circunscriben a las competencias individuales del docente, sino que también están vinculadas con las condiciones organizativas en las que desarrolla su práctica.

La comunidad educativa presentó la mayor concentración de dificultades, con una media de 3,27. Los docentes señalaron principalmente dificultades relacionadas con la limitada participación de algunas familias, la insuficiente coordinación entre docentes y

profesionales de apoyo y la falta de acuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa. Este resultado coincide con Jáquez-Polanco et al. (2026), quienes destacan la corresponsabilidad entre familia y escuela en la atención educativa de estudiantes que requieren apoyos específicos. Asimismo, el modelo de barreras y facilitadores presentado por González-Ramírez et al. (2025) permite comprender que las dificultades para la inclusión pueden originarse en factores relacionales y organizativos del contexto y no exclusivamente en las capacidades individuales del profesorado. La posición alcanzada por esta dimensión evidencia que, en la institución estudiada, las principales dificultades percibidas se concentran en las relaciones de colaboración y coordinación necesarias para sostener la respuesta inclusiva.

Conclusiones

El diagnóstico de las dificultades percibidas por los docentes evidenció que, aunque predominan actitudes favorables hacia la inclusión, una valoración positiva de su formación y la aplicación de prácticas inclusivas, persisten dificultades específicas en la respuesta educativa. Estas se relacionan principalmente con la selección de estrategias para atender simultáneamente diferentes necesidades de aprendizaje, la disponibilidad de recursos educativos, el acompañamiento especializado, el tiempo destinado a la planificación, la participación de las familias y la coordinación entre docentes y profesionales de apoyo. En este sentido, las dificultades identificadas comprenden aspectos pedagógicos, institucionales y colaborativos que intervienen en la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas. Al establecer las dimensiones en las que se concentran las principales dificultades, se determinó que la comunidad educativa ocupa el primer lugar, con

una media de 3,27, seguida de la organización y planificación del centro, con una media de 2,98. Por su parte, el currículum y programación de aula presentó la menor concentración de dificultades, con una media de 2,39. Estos resultados muestran que las principales dificultades percibidas se concentran en la participación familiar, la coordinación entre docentes y profesionales de apoyo y los acuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa, seguidas de condiciones institucionales relacionadas con el tiempo para la planificación, los recursos y el acompañamiento especializado.

A partir de los hallazgos obtenidos, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación continua de los docentes en aspectos vinculados con las dificultades identificadas, especialmente en la selección de estrategias para atender diferentes necesidades de aprendizaje, la planificación inclusiva, la adaptación de actividades y evaluaciones y el trabajo colaborativo. Este fortalecimiento requiere complementarse con acciones institucionales orientadas a favorecer la participación de las familias, la coordinación entre docentes y profesionales de apoyo, la disponibilidad de recursos y las condiciones para la planificación, debido a que las dificultades identificadas trascienden la preparación individual del profesorado y también involucran aspectos organizativos y comunitarios.

Referencias Bibliográficas

- Castro, M., Parrales, N., Merino, D., Jara, Y., & Chávez, T. (2026). Barreras percibidas en la implementación de la educación inclusiva en instituciones públicas. *Revista Ibero Research*, 1(3), 108–132. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18934304>
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Culque, C., Gonzabay, N., & Rentería, A. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81–96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Damiani, L. (2023). Fundamentos teórico-conceptuales de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas: La teoría de los derechos humanos y el modelo social de la discapacidad. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 23, 391–424. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2023.23.17903>
- Fuentes, I., Rodríguez, A., Villafuerte, J., & Alcívar, G. (2024). Attitudinal barriers of teachers towards inclusive education in Ecuador. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), e24007. <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i1.727>
- Gallego, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11–27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- González, T., Alba, C., Galindo, H., & García, A. (2025). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. *Educar*, 61(1), 35–51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121>
- Jáquez, J., Ricardo, L., Garzón, L., & Andujar, J. (2026). Percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: Revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 9(17), 177–199. <https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4910>
- Marulanda, E., & Collazos, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el*

- Caribe, 41(3), 53–79.
<https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015>
- Ochoa, E. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: Una mirada a través del índice for inclusión. *RECIMUNDO*, 5(Especial 1), 243–260.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(esp.1\).nov.2021.243-260](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.243-260)
- Reyes, Á. (2022). *Percepción del profesorado en las prácticas educativas de una Unidad Educativa Fiscal del cantón San Lorenzo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas].
<https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/98a8040d-177e-4d53-82d0-b80149b1fbd5/content>
- San, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz, 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, S. (2022). Presentación: Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 17–20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schwab, S., & Alnahdi, G. H. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>
- Silva, M., & Alba, C. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la educación inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 139–153.
<https://doi.org/10.6018/reifop.633471>
- Triana, H., Estrada, V., Duque, G., & Arias, W. (2024). Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en instituciones educativas. *Infancias Imágenes*, 23(1), 66–77.
<https://doi.org/10.14483/16579089.22057>
- Villarroel, P., Sánchez, A., Hernand, Á., & García, A. (2025). Percepciones de docentes ecuatorianos de educación infantil sobre los principales factores que promueven la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 265–291.
<https://doi.org/10.63122/wa0hmd29>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Ángela Consuelo Reyes Camacho, Cruz Abigail Culque Núñez.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Ángela Consuelo Reyes Camacho: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Cruz Abigail Culque Núñez: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

