

Actitud docente ante la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

Teaching Attitudes Toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities

María Silvia Concepción Benítez Acosta¹ 

1 Instituto Nacional de Evaluación Educativa Superior. Asunción – Paraguay
Correo: mgbeniteza83@gmail.com

Como citar/How to cite:

Benítez Acosta, M. S. C. (2026). Actitud docente ante la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación Multidisciplinaria UniNorte*, 1(1).

Recibido: 15/06/2026. Aceptado: 11/09/2026

***Autor correspondiente:** María Silvia Concepción Benítez Acosta 

Email: mgbeniteza83@gmail.com

Editor responsable: Mirtha Graíela Villagra Ferreira. 

Facultad de Estudios de Postgrado (UNINORTE). Asunción, Paraguay

Resumen

La actitud docente ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual fue analizada en 26 docentes de Educación Escolar Básica (1.º y 2.º Ciclo) de la Escuela Medalla Milagrosa de Guarambaré, Paraguay, en el año 2022. El estudio adoptó un diseño descriptivo de enfoque mixto; los datos se recogieron mediante un cuestionario de 31 ítems con escala Likert de cinco opciones y una guía de entrevista estructurada. Los resultados revelaron una actitud positiva en el componente afectivo (con agrado, expectativas favorables y ausencia de temor), negativa en el componente cognitivo (caracterizada por delegación de responsabilidades en especialistas y preferencia por entornos segregados) y pasiva en el componente conductual. Se concluye que la escasa formación continua, la insuficiencia de recursos y el limitado apoyo especializado operan como barreras estructurales para una inclusión educativa efectiva.

Palabras clave: educación inclusiva; actitud docente; discapacidad intelectual; necesidades específicas de apoyo educativo; diversidad en el aula.

Abstract

The teaching attitude toward the inclusion of students with intellectual disabilities was analyzed in 26 Basic School Education teachers (1st and 2nd Cycles) at the Medalla Milagrosa School in Guarambaré, Paraguay, in 2022. The study adopted a descriptive design with a mixed-method

approach; data were collected using a 31-item Likert scale questionnaire with five options and a structured interview guide. The results revealed a positive attitude in the affective component (characterized by acceptance, favorable expectations, and absence of fear), a negative attitude in the cognitive component (characterized by the delegation of responsibilities to specialists and a preference for segregated environments), and a passive attitude in the behavioral component. It is concluded that the lack of continuous training, insufficient resources, and limited specialized support operate as structural barriers to effective educational inclusion.

Keywords: inclusive education; teaching attitude; intellectual disability; special educational needs; classroom diversity.

Introducción

La educación inclusiva representa, en el panorama educativo contemporáneo, uno de los desafíos más significativos para los sistemas escolares a nivel global. Su implementación efectiva trasciende los marcos normativos y curriculares, recayendo de manera preponderante sobre la figura del docente, cuya actitud constituye una variable determinante en el éxito o fracaso de los procesos inclusivos. En este sentido, Granada et al. (2013) sostienen que la actitud del profesorado es el factor de mayor influencia en la inclusión de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE), toda vez que una disposición favorable favorece el desarrollo integral del estudiante, mientras que una actitud desfavorable restringe sus oportunidades de aprendizaje y participación. Esta premisa adquiere especial relevancia en contextos como el paraguay, donde la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva establece la obligatoriedad de escolarizar a los alumnos con discapacidad intelectual dentro del sistema educativo regular en todos sus niveles, generando nuevas exigencias pedagógicas para el cuerpo docente.

Desde el plano teórico, la actitud es concebida como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, que integra dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales (Buendía, 1994, citado en Díaz Pareja, 2002). El modelo tridimensional adoptado en este estudio, sustentado en Beckler (citado en Sánchez et al., 1996), permite analizar la actitud docente desde tres componentes interrelacionados: el afectivo, referido a los sentimientos de agrado o desagrado; el cognitivo, vinculado al conjunto de creencias, percepciones e información que el sujeto posee sobre el objeto de actitud; y el conductual, entendido como la predisposición a reaccionar de una determinada manera ante dicho objeto. Este marco analítico resulta particularmente pertinente para examinar la complejidad de las respuestas docentes ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, dado que los tres componentes no siempre se manifiestan de manera coherente entre sí.

La evidencia empírica disponible a nivel regional y nacional refuerza la pertinencia de esta investigación. Un relevamiento realizado por la Dirección de Inclusión Educativa de la Fundación

Teletón Paraguay (2012) evidenció actitudes negativas hacia la inclusión tanto en docentes como en familias, identificando la barrera actitudinal como el principal obstáculo para el avance del proceso inclusivo. Posteriormente, Fernández Rojas y Duarte Miranda (2019) hallaron, en dos instituciones del Departamento Central y de Asunción, un nivel medio de actitud general hacia la educación inclusiva, con autoconfianza normal y creencias que no alcanzaban niveles óptimos. Estas evidencias revelan que, pese a la vigencia del marco normativo, la transformación actitudinal del profesorado continúa siendo una asignatura pendiente en el sistema educativo paraguayo.

Frente a este escenario, la presente investigación se planteó como objetivo general analizar la actitud de los docentes del Nivel de Educación Escolar Básica del 1.º y 2.º Ciclo ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la Escuela Medalla Milagrosa de la ciudad de Guarambaré, año 2022. De manera específica, se buscó:

- Identificar la actitud docente en el componente afectivo ante la inclusión de dicha población estudiantil.
- Identificar la actitud docente en el componente cognitivo ante la inclusión de dicha población estudiantil.
- Identificar la actitud docente en el componente conductual ante la inclusión de dicha población estudiantil en el mismo contexto institucional.

Metodología y análisis de datos

Diseño y enfoque de investigación

El presente estudio adoptó un enfoque mixto, que implicó la recolección, el análisis y la integración de datos cuantitativos y cualitativos de manera conjunta, con el propósito de lograr una comprensión más completa del fenómeno examinado. En consonancia con lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que permiten una mayor profundidad interpretativa mediante la discusión conjunta de ambos tipos de datos. El alcance de la investigación fue de tipo descriptivo, en tanto se orientó a especificar propiedades, características y rasgos relevantes del fenómeno analizado, describiendo tendencias en la población docente seleccionada (Hernández Sampieri et al., 2010). El diseño fue no experimental y de corte transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento temporal, sin manipulación deliberada de variables.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los docentes del Nivel de Educación Escolar Básica (EEB) del 1.º y 2.º Ciclo de la Escuela Medalla Milagrosa de Guarambaré, Paraguay, durante el

año 2022, incluyendo docentes de ambos turnos y profesores de áreas especiales como Educación Física, Educación Artística y Trabajo y Tecnología, totalizando 30 individuos. La población accesible quedó constituida por 26 docentes, en función de criterios de disponibilidad y presencia efectiva durante el período de recolección de datos. Dado el tamaño reducido de la población y su accesibilidad directa, se adoptó una muestra de tipo censal, incorporando la totalidad de los sujetos disponibles; procedimiento que, según Zarcovich (2005), garantiza la máxima representatividad del estudio.

El perfil sociodemográfico reveló predominancia femenina (73 %), población mayoritariamente adulta entre 36 y 55 años (73 %), y una amplia trayectoria profesional: el 50 % acreditó entre 11 y 20 años de antigüedad y el 42 % superó los 20 años. En cuanto a formación, el 42 % poseía Profesorado en EEB y el 38 % Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se incluyó a docentes titulares asignados formalmente al 1.º y 2.º Ciclo, en cualquier turno, tanto de grado como de áreas especiales. Quedaron excluidos los docentes en modalidad de reemplazo y quienes ejercían funciones en Nivel Inicial, Tercer Ciclo o Educación Media.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos complementarios:

1. **Cuestionario semiestructurado:** con escala de respuesta tipo Likert de cinco opciones (desde *muy de acuerdo* hasta *muy en desacuerdo*), compuesto por 31 ítems distribuidos en tres dimensiones: afectiva (13 ítems), cognitiva (9 ítems) y conductual (9 ítems). La elección de esta escala respondió a su pertinencia para posicionar a los sujetos en un continuo de favorabilidad respecto al objeto de actitud (Sánchez et al., 1996).
2. **Guía de entrevista estructurada:** compuesta por 10 preguntas abiertas, organizada bajo las mismas tres dimensiones actitudinales y aplicada a 9 docentes, con el propósito de profundizar en percepciones y creencias que enriquecieran la interpretación de los datos cuantitativos.

Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos en metodología del Centro de Capacitación Pedagógica del CIMEE y por Técnicos Especialistas en Educación Inclusiva de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico, Área Educativa 11-75 de Guarambaré.

Procedimiento y consideraciones éticas

La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de junio, julio y agosto del año 2022 en la institución educativa seleccionada. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera directa por la investigadora, garantizando la presencia institucional durante el proceso. En cuanto a los aspectos éticos, se tuvieron en cuenta los principios de respeto a las personas participantes, búsqueda del bien y la justicia, y maximización del beneficio para el ámbito

educativo, tanto para los docentes como para las autoridades institucionales.

Fue aplicado el protocolo de consentimiento informado por escrito, el cual fue leído y firmado por cada participante antes del inicio formal tanto de la encuesta como de la entrevista. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el programa informático Excel, construyendo tablas de distribución de frecuencias y porcentajes. Los datos cualitativos provenientes de las entrevistas fueron procesados mediante análisis de contenido sistemático para contrastar patrones con la información estadística.

Resultados

Los resultados se organizaron en función de las tres dimensiones que estructuraron el instrumento de recolección de datos: el componente afectivo, el componente cognitivo y el componente conductual de la actitud docente ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual. La presentación integra los hallazgos cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario con escala Likert y los hallazgos cualitativos emergentes de las entrevistas estructuradas, siguiendo el orden de los objetivos específicos planteados en la investigación.

Caracterización de la muestra

Como se observa en la Tabla 1, el perfil sociodemográfico y académico de los docentes participantes evidenció una marcada concentración a partir de los 36 años de edad, acumulando el 85 % de la muestra total entre los tramos de 36 a 45 años (42 %), 46 a 55 años (31 %) y de 56 años en adelante (12 %), lo que permitió constatar una prevalencia de docentes adultos con trayectorias laborales consolidadas. Esta distribución etaria se articuló con los datos de antigüedad en el ejercicio docente, donde la mitad de los participantes (50 %) registró entre 11 y 20 años de servicio, y un 42 % superó los 20 años en la profesión, dejando apenas un 8 % con una trayectoria inferior a una década.

Tabla 1

Características sociodemográficas y académicas de los docentes participantes (N = 26)

Variable	Categoría	f	%
Edad	De 25 a 35 años	4	15
	De 36 a 45 años	11	42
	De 46 a 55 años	8	31

Variable	Categoría	f	%
Antigüedad docente	De 56 años en adelante	3	12
	De 0 a 10 años	2	8
	De 11 a 20 años	13	50
	De 20 años en adelante	11	42
Grado máximo alcanzado	Profesorado en Educación Escolar Básica	11	42
	Licenciatura en Ciencias de la Educación	10	38
	Profesorado en Educación Artística	2	8
	Profesorado en Educación Física y Salud	2	8
	Licenciatura en Educación Física y Deportes	1	4

Nota. Distribución obtenida a partir del instrumento aplicado a la muestra de docentes ($N = 26$) del 1.º y 2.º ciclo de la Escuela Medalla Milagrosa de la ciudad de Guaramaré. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

Dimensión afectiva

Como se observa en la Tabla 2, los datos correspondientes a la dimensión afectiva revelaron una tendencia mayoritariamente favorable en las dos variables evaluadas. En lo que respecta al agrado hacia el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual, el 85 % de los participantes expresó una valoración positiva (58 % de acuerdo y 27 % muy de acuerdo), en tanto que un 11 % manifestó estar en desacuerdo y un 4 % se mantuvo en una postura neutral. Asimismo, el 77 % de los docentes indicó poseer expectativas positivas respecto al aprendizaje de estos alumnos (50 % muy de acuerdo y 27 % de acuerdo), mientras que un 23 % expresó estar en desacuerdo.

Tabla 2

Dimensión afectiva: agrado hacia el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual y expectativas de aprendizaje (N = 26)

Variable	Categoría	f	%
Agrado al trabajar con alumnos con discapacidad intelectual	Muy de acuerdo	7	27
	De acuerdo	15	58
	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	1	4
	En desacuerdo	3	11
	Muy en desacuerdo	0	0
Expectativas positivas en cuanto al aprendizaje	Muy de acuerdo	13	50
	De acuerdo	7	27
	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	0	0
	En desacuerdo	6	23
	Muy en desacuerdo	0	0

Nota. Distribución obtenida a partir del instrumento aplicado a la muestra de docentes (N = 26) del 1.º y 2.º ciclo de la Escuela Medalla Milagrosa de la ciudad de Guaramaré. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

Dimensión cognitiva

Como se observa en la Tabla 3, los datos de la dimensión cognitiva reflejaron que el 65 % de los docentes consideró que la formación académica de los alumnos con discapacidad intelectual es responsabilidad exclusiva de los especialistas (35 % de acuerdo y 30 % muy de acuerdo), frente a un 23 % neutral y solo un 12 % en desacuerdo. Por su parte, el 61 % manifestó

que el desarrollo de capacidades ocurre de forma más rápida en entornos de educación especial segregada (42 % de acuerdo y 19 % muy de acuerdo), en contraste con un 31 % en desacuerdo y un 8 % neutral.

Tabla 3

Dimensión cognitiva: responsabilidad de la formación académica y desarrollo de capacidades en contextos de escolarización (N = 26)

Variable	Categoría	f	%
Formación académica como responsabilidad de especialistas	Muy de acuerdo	8	30
	De acuerdo	9	35
	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	6	23
	En desacuerdo	3	12
	Muy en desacuerdo	0	0
Desarrollo de capacidades más rápido en clase especial	Muy de acuerdo	5	19
	De acuerdo	11	42
	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	2	8
	En desacuerdo	8	31
	Muy en desacuerdo	0	0

Nota. Distribución obtenida a partir del instrumento aplicado a la muestra de docentes (N = 26) del 1.º y 2.º ciclo de la Escuela Medalla Milagrosa de la ciudad de Guarambaré. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

Dimensión conductual

Como se observa en la Tabla 4, los datos de la dimensión conductual mostraron una

marcada polarización respecto a la dificultad para mantener el orden en el aula inclusiva, donde el 42 % manifestó estar de acuerdo y un idéntico 42 % en desacuerdo (con un 16 % neutral). En contraste, ante la premisa de que las necesidades de los alumnos son mejor atendidas en clases especiales, un mayoritario 58 % se posicionó a favor (50 % de acuerdo y 8 % muy de acuerdo), frente a un 31 % en desacuerdo y un 11 % neutral.

Tabla 4

Dimensión conductual: percepción sobre el orden en el aula y la escolarización diferenciada de estudiantes con discapacidad intelectual (N = 26)

Variable	Categoría	f	%
Dificultad para mantener el orden en aula con estudiantes con discapacidad intelectual	Muy de acuerdo	0	0
	De acuerdo	11	42
	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	4	16
	En desacuerdo	11	42
	Muy en desacuerdo	0	0
Necesidades mejor atendidas en clases especiales y separadas	Muy de acuerdo	2	8
	De acuerdo	13	50
	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	3	11
	En desacuerdo	7	27
	Muy en desacuerdo	1	4

Nota. Distribución obtenida a partir del instrumento aplicado a la muestra de docentes (N = 26) del 1.º y 2.º ciclo de la Escuela Medalla Milagrosa de la ciudad de Guarambaré. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

Discusión

Los resultados obtenidos en el cuerpo docente del Nivel de Educación Escolar Básica del 1.º y 2.º Ciclo de la Escuela Medalla Milagrosa de Guarambaré configuraron un perfil actitudinal internamente contradictorio, cuya tensión central residió en la coexistencia de una disposición afectiva predominantemente favorable con un posicionamiento cognitivo y conductual funcionalmente alineado con el modelo de educación especial segregada, antes que con el enfoque inclusivo consagrado por la Ley N.º 5136/2013. Esta disociación entre el plano declarativo-afectivo y el plano cognitivo-comportamental constituyó el hallazgo estructural más relevante del estudio.

Disposición afectiva: base favorable

El componente afectivo, considerado en la literatura especializada el más resistente al cambio dentro de la estructura tridimensional de las actitudes (McGuire, 1968, citado en Ubillos et al., 2004), arrojó los resultados más alentadores del estudio. El 85 % de los docentes expresó agrado al trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, y el 77 % manifestó expectativas positivas respecto a su aprendizaje. Estas cifras configuran, en principio, una base afectiva favorable para el desarrollo de procesos de inclusión con mayor probabilidad de éxito.

No obstante, este dato requiere una lectura cautelosa. Fernández (1999) documentó que los docentes suelen experimentar simultáneamente actitudes positivas y negativas en su práctica cotidiana, lo que puede generar una aceptación aparente que no se traduce en acciones pedagógicas consecuentes. Esta tensión fue precisada por Agudelo et al. (2008) en su investigación con docentes de Medellín, Colombia, donde la actitud declarativamente favorable resultó contradictoria con los comportamientos observados en el aula. Los resultados del componente afectivo en la Escuela Medalla Milagrosa deben, por tanto, interpretarse en relación con los hallazgos de los componentes cognitivo y conductual, que presentaron orientaciones marcadamente menos alineadas con la filosofía inclusiva.

Las expectativas positivas elevadas del 77 % adquieren significación teórica específica a partir de los aportes de Gómez (2004), quien sostuvo que las expectativas docentes condicionan directamente la percepción que el propio estudiante construye de sí mismo y, por extensión, su comportamiento y rendimiento académico. Bermejo (2007) y Bermejo et al. (2009) reforzaron este argumento al señalar que la actitud positiva del docente favorece que el alumno se sienta valorado dentro del aula, incidiendo en su disposición a responder a las exigencias académicas. La presencia de este capital simbólico en la muestra representa un punto de partida institucional que, sin embargo, no encontró correlato en las dimensiones operativas de la actitud.

Representaciones cognitivas: brecha entre normativa y creencia

Los hallazgos del componente cognitivo revelaron la contradicción de fondo que atravesó el perfil actitudinal de la muestra. Auzmendi (1992) definió este componente como el conjunto de

ideas, creencias, imágenes y percepciones que el sujeto sostiene respecto a un objeto de actitud, y estableció que constituye la condición necesaria para la existencia de cualquier actitud como tal. En la institución analizada, las creencias predominantes se opusieron directamente a los principios que rigen la educación inclusiva en el Paraguay.

El 65 % de los docentes atribuyó la responsabilidad de la formación académica de los estudiantes con discapacidad intelectual a los especialistas, desligando esta función del docente titular de aula. Esta representación contradice de forma directa lo establecido por la Ley N.º 5136/2013, que prescribe que la elaboración y aplicación de ajustes razonables individuales es responsabilidad de los docentes con el apoyo de los equipos técnicos. La evidencia empírica recogida indica que dicha prescripción legal no logró transformar las representaciones cognitivas predominantes en la muestra.

Adicionalmente, el 61 % de los encuestados sostuvo que el alumno con discapacidad intelectual desarrolla sus capacidades con mayor rapidez en un entorno segregado que en un aula regular. Esta creencia contradice la concepción de la educación inclusiva formulada por Arnaiz (1996), quien definió la inclusión como la oportunidad brindada al alumno con necesidades específicas de apoyo educativo de formar parte del grupo y de no ser excluido ni segregado, en un sistema de enseñanza igualitario y común. Este hallazgo encuentra respaldo en Agudelo et al. (2008) y Avramidis y Norwich (2002), quienes señalaron que muchos docentes, a pesar de expresar actitudes positivas hacia la inclusión en abstracto, prefirieron en la práctica entornos diferenciados.

Disposición conductual: pasividad estructural y delegación pedagógica

El componente conductual consolidó la disonancia actitudinal identificada en los componentes anteriores. El 58 % de los docentes consideró que las necesidades de los estudiantes incluidos podían ser mejor atendidas en entornos segregados. Desde la categorización propuesta por Arnaiz (2003), este resultado corresponde a una actitud pasiva, caracterizada por bajos niveles de motivación y convicción que imposibilitan la activación de acciones concretas. Artavia (2005) denominó a este perfil actitud de escepticismo, definida por la desconfianza hacia la viabilidad real de la inclusión en el aula ordinaria coexistente con una aceptación declarativa de sus principios.

El 73 % de los docentes reconoció que la conducta del alumno con discapacidad intelectual demanda mayor paciencia por parte del profesor, registrándose una polarización simétrica (42 % vs. 42 %) ante la dificultad para mantener el orden en clases inclusivas. Estos datos convergen con las observaciones de Scruggs y Mastropieri (1996) y Avramidis y Norwich (2002). Asimismo, el número elevado de alumnos por aula y la escasez de recursos y apoyo técnico fueron señalados como factores negativos por el 89 % de la muestra.

Resulta significativo señalar que en las entrevistas se reconocieron efectos positivos en el plano vincular y social, coincidiendo con Salend y Duhaney (1999). Esta coexistencia evidenció

que los docentes incorporaron la dimensión social de la inclusión con mayor profundidad que su dimensión pedagógica operativa, delimitando con precisión el campo prioritario de intervención formativa.

Alcance y limitaciones

El diseño descriptivo con enfoque mixto y muestra censal de 26 participantes pertenecientes a una única institución resultó pertinente para los objetivos planteados. La triangulación entre la escala Likert y las entrevistas estructuradas fortaleció la solidez interpretativa. Sin embargo, el foco exclusivo en la Escuela Medalla Milagrosa limita la transferibilidad de las conclusiones a otros centros escolares. Por consiguiente, los resultados deben interpretarse como un diagnóstico situado de alto valor referencial para el diseño de capacitaciones contextualizadas.

Conclusión

El análisis de las actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el 1.º y 2.º Ciclo de la Escuela Medalla Milagrosa de Guarambaré, durante el año 2022, arrojó un perfil tridimensionalmente diferenciado e internamente inconsistente:

- **Componente afectivo (Positivo):** La mayoría de los docentes manifestó agrado hacia la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en el aula, ausencia de temor declarado y expectativas favorables de aprendizaje.
- **Componente cognitivo (Negativo):** Predominaron creencias que delegan la responsabilidad formativa en especialistas externos y que perciben a los entornos diferenciados como más convenientes, en clara contradicción con la Ley N.º 5136/2013.
- **Componente conductual (Pasivo):** La valoración declarada del trabajo colaborativo coexistió con una disposición mayoritaria orientada hacia la escolarización segregada.

En síntesis, la consolidación de una cultura verdaderamente inclusiva demanda la articulación urgente de formación continua en adaptaciones curriculares, reducción de la sobrepoblación en aulas, dotación de recursos didácticos y un acompañamiento técnico-especializado permanente.

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial

El autor declara que, durante la preparación del artículo, se utilizó la herramienta de Inteligencia Artificial Claude (versión 3.5 Sonnet de Anthropic) con el propósito de resumir los borradores analíticos de la sección de discusión y agrupar las frecuencias de la caracterización de la muestra. El uso de esta tecnología se limitó al soporte lingüístico y de síntesis de datos

provistos por la propia tesis del autor. La IA no reemplazó el juicio crítico ni el análisis conceptual, asumiendo el autor la total responsabilidad por la originalidad, integridad y contenido final de los resultados presentados en este estudio.

Referencias

- Agudelo, M. I., Areiza, N. A., Arias, D. S., Bustamante, A. M., López, Y., Roldán, S. P., Soto, N., & Zapata, L. B. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual* [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Alegre, O. M. (2000). Evolución de las actitudes: breve acercamiento histórico. En O. M. Alegre (Coord.), *Diversidad humana y educación* (pp. 23-50). Editorial Aljibe.
- American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Anneware, C., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators toward people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Revista Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Artavia, J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Editorial Mensajero.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Balletbò Fernández, I., Martínez de Llano, G. B., Moreno Ugarte, J. R., Rodríguez de Isasa, J. K., & Ríos, N. D. (2021). Factores que obstaculizan la inclusión educativa de la educación superior de los estudiantes de la Facultad de Filosofía filial San Juan Bautista, Misiones. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 13(2), 9-34.

- Bermejo, M. L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dialnet.
- Bermejo, M. L., Fajardo, M. I., Ruíz, M. I., Vicente, F., & Brígido, M. (2009). Actitud del profesorado de secundaria ante la integración del alumnado con discapacidad. En F. Vicente (Dir.), *Necesidades Educativas Especiales: Calidad de Vida y Sociedad Actual* (pp. 23-30). INFAD.
- Blanco, R., Mascardi, L., & Navarrete, L. (2010). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED)*. UNESCO.
- Bourhis, R., Gagnon, A., & Moïse, L. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales. En R. Bourhis & J-P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 139-169). McGraw-Hill.
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales (Ed.), *Psicología social* (3.^a ed., pp. 457-490). McGraw-Hill.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Alianza Editorial.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. Colás & L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 201-248). Editorial Alfar.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.
- Cardona, M. C., Reig, A., & Ribera, M. D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Alicante.
- Carrión, J. J. (1999). *Integración y escuela para todos. Estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. Dialnet.
- Cembranos, M. C., & Gallego, M. J. (1988). *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Narcea Ediciones.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 32(1), 149-161.
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Normas APA, séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Constitución de la República del Paraguay. (1992, 20 de junio). Gaceta Oficial de la República del Paraguay.
- Dávila, S. (1999). La evaluación de valores y actitudes. *Revista de Educación y Cognición*, 2, 45-58.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Duk, C., & Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Fernández Rojas, M. J., & Duarte Miranda, D. R. (2019). Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Humanidades*, 10,

15-32.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Florian, L. (1998). Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Coords.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 27-46). Editorial EOS.

Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.

Forlin, C. (1998). Teachers' personal concerns about including children with a disability in regular classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10(1), 87-106.

Fundación Teletón Paraguay. (2013). *Interiorización sobre la situación de la educación inclusiva en Asunción, alrededores y Cnel. Oviedo: Experiencias, opiniones, alcances y proyecciones*. Asunción, Paraguay.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.

García Pastor, C., & Villa Angulo, L. M. (1987). Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de niños deficientes. En C. García Pastor (Ed.), *Actas de la IV Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 101-121). Universidad de Sevilla.

Gómez, M. M. (2004). *Variables de éxito en la formación del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dialnet.

González, B., Cantero, F. J., León, J. M., Barriga, S., Medina, S., & Gómez, T. (1998). *Psicología Social*. McGraw-Hill.

González, P. (1981). *La Educación de la Creatividad: Técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Dialnet.

Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, 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.

Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81.

Harry, B. (2005). Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: "Integration is very nice, but...". *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 89-106.

Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 44-56.

Heikinaro-Johansson, P., & Vogler, E. W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5(1), 12-25.

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, M. T. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los Liceos Navales del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL.
- Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Nau Llibres.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Editorial La Muralla.
- Kaufman, M. E., Gottlieb, J., Agard, J. A., & Kukic, M. B. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the concept. *Focus on Exceptional Children*, 7(3), 1-12.
- León, J. M., Barriga, S., & Gómez, T. (1998). Estereotipos, prejuicios y discriminación. En J. M. León et al. (Coords.), *Psicología Social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos* (pp. 133-142). McGraw-Hill.
- Ley N.º 1264. General de educación. (1998, 14 de mayo). Gaceta Oficial de la República del Paraguay.
- Ley N.º 1680. Código de la niñez y la adolescencia. (2001, 30 de mayo). Gaceta Oficial de la República del Paraguay.
- Ley N.º 1725. Estatuto del educador. (2001, 17 de septiembre). Gaceta Oficial de la República del Paraguay.
- Ley N.º 3540. Que aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y el Protocolo Facultativo. (2007, 30 de marzo). Gaceta Oficial de la República del Paraguay.
- Ley N.º 5136. De educación inclusiva. (2013, 22 de diciembre). Gaceta Oficial de la República del Paraguay.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., & Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 357-374.
- Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2015). *Especialización en Educación Inclusiva*. Asunción, Paraguay.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. ONU.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Pallisera, M., & Fullana, J. (1992). La integración escolar en Cataluña: Un estudio cualitativo sobre

- las necesidades de formación del profesorado. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 44(3), 299-309.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-605.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación*. Editorial Cincel.
- Pastor, G. (2000). *Conducta interpersonal: Ensayo de Psicología Social sistemática*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Pérez, I. (2003). *Educación especial: Técnicas de intervención*. McGraw-Hill / Interamericana.
- Porter, G. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education Canada*, 48(2), 62-66.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Jones, L., Kalamouka, A., & Hall, D. (2009). Education and poverty: Mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341-358.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rodríguez, A. (1989). Creencias, actitudes y valores: Interpretación de las actitudes. En J. Mayor & J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General* (pp. 199-302). Editorial Alhambra.
- Rodríguez, A. (1996). Psicología social aplicada. En J. L. Álvaro, A. Garrido, & J. R. Torregrosa (Coords.), *Psicología social aplicada* (pp. 295-315). McGraw-Hill.
- Sales, A., Moliner, O., & Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Sánchez, A., & Lázaro, M. N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En A. Sánchez Palomino et al. (Eds.), *Educación Especial y mundo digital* (pp. 84-104). Universidad de Almería.
- Sánchez, S., Mesa, C., & Cabo, J. (1996). Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 241-257.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (5th ed.). McGraw-Hill.
- SITEAL. (2018). *Estructura del sistema educativo nacional: Paraguay*. UNESCO-IIPE.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. Páez et al. (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Pearson Educación.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.

UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Warnock, M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 1, 1.^a ed.). Editorial Brujas.