



Universidad de Concepción

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Sociología

**PERCEPCIONES DE ESTIGMA EN DOCENTES Y DIRECTIVOS:
IMPLICANCIAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Memoria presentada para optar al título profesional de sociólogo

Por: Estefanía Elizabeth Orellana Aguilera

Profesor guía: Omar A. Barriga

Marzo, 2026

Concepción, Chile

*Dedicado a mis padres Angelo y Rosita, mis pilares, y
a mis hermanos por caminar conmigo.
A mis ángeles que partieron pronto, pero siguen presentes,
y a esa persona especial que me acompañó en silencio.
Gracias por escribir conmigo este diario de vida.*

Agradecimientos

Este trabajo marca el cierre de una etapa académica y personal, atravesada por aprendizajes, desafíos y vínculos que dieron sentido al proceso formativo.

Agradezco profundamente a mis padres, Angelo y Rosita, por su apoyo incondicional, confianza y esfuerzo constante, que hicieron posible avanzar incluso en los momentos más complejos. Todo lo alcanzado hasta hoy tiene su base en ustedes.

A mis hermanos, Angelo, por ser ese complemento, por su motivación y compañía permanente; y Jorge, quien es y siempre será mi todo, por su alegría y chispa, recordándome la importancia de disfrutar el camino. Mi familia es todo aquello que está bien, y agradezco a la vida por tenerlos.

Además, agradezco a Mi persona que ha estado presente desde hace un tiempo, con palabras de aliento y motivación constante en este proceso tan importante.

Finalmente, agradezco a mi docente guía, don Omar Barriga, por su compromiso, acompañamiento académico y disposición constante durante

el desarrollo de esta investigación y a lo largo de la formación profesional, considerando sus aportes fundamentales para la realización de este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDO

<i>RESUMEN.....</i>	<i>vi</i>
<i>ABSTRACT.....</i>	<i>ix</i>
<i>I. INTRODUCCIÓN.....</i>	<i>1</i>
<i>II. MARCO TEÓRICO.....</i>	<i>6</i>
<i>III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>44</i>
<i>IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....</i>	<i>47</i>
<i>VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</i>	<i>76</i>
<i>VII. CONCLUSIÓN GENERAL.....</i>	<i>88</i>
<i>VII. BIBLIOGRAFÍA.....</i>	<i>93</i>
<i>VIII. ANEXOS.....</i>	<i>97</i>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ítems por dimensión.....	64
Tabla 2 Dimensión e Interpretación.....	65
Tabla 3 Cuestionario aplicado	98
Tabla 4 Distribución de ítems según dimensión	102
Tabla 5 Ítems del instrumento por dimensión y tipo de redacción	103
Tabla 6 Items y Dimension Abordada	105
Tabla 7 Identificación de ítems invertidos.....	107
Tabla 8 Procedimiento de recodificación aplicado	107
Tabla 9 Coeficientes Alpha de Cronbach por dimensión	109
Tabla 10 Comparación entre medición preliminar y medición corregida	110
Tabla 11 Medias globales corregidas por dimensión.....	111
Tabla 12 Alpha de Cronbach por dimensión	113
Tabla 13 Matriz de Hallazgos	114

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comprender las percepciones de estigma en docentes y directivos y sus implicancias para la inclusión social en el ámbito de la educación especial. El estigma se aborda como un fenómeno relacional y contextual que influye en las prácticas pedagógicas y en la implementación de la inclusión educativa. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo con apoyo de preguntas abiertas. Se aplicó un cuestionario estructurado a 115 docentes y directivos de establecimientos de educación especial y de escuelas con Programas de Integración Escolar (PIE). El instrumento incluyó ítems en escala Likert y preguntas abiertas organizadas en cuatro dimensiones: representaciones inclusivas, actitudes hacia la inclusión, percepciones de estigma y autoeficacia docente. El análisis consideró estadística descriptiva y análisis cualitativo de contenido.

Los resultados evidencian una alta adhesión ética del profesorado a la inclusión educativa. No obstante, el estigma se manifiesta principalmente de forma implícita, a través de expectativas reducidas y prácticas cotidianas.

Asimismo, la autoeficacia docente aparece como un factor relevante, aunque condicionada por limitaciones institucionales.

Palabras clave: inclusión educativa, estigma, educación especial, docentes.

ABSTRACT

This study aims to understand teachers' and school administrators' perceptions of stigma and their implications for social inclusion in special education. Stigma is approached as a relational and contextual phenomenon that influences pedagogical practices and inclusive education processes. The research followed a quantitative approach supported by open-ended questions. A structured questionnaire was administered to 115 teachers and administrators working in special education settings and schools with School Integration Programs (PIE).

The instrument included Likert-scale items and open questions organized into four dimensions: inclusive representations, attitudes toward inclusion, perceptions of stigma, and teacher self-efficacy. Data analysis combined descriptive statistics and qualitative content analysis.

The findings show a strong ethical commitment to inclusive education among participants. However, stigma is mainly expressed implicitly through reduced expectations and everyday practices. Teacher self-efficacy

emerges as a relevant factor for sustaining inclusive practices, although it is constrained by institutional limitations.

Keywords: inclusive education, stigma, special education, teachers.

I. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado, en las últimas décadas, como un principio central de los sistemas educativos contemporáneos, particularmente desde el enfoque de derechos humanos que reconoce la educación como un derecho fundamental, universal e inalienable. En este marco, la atención a la diversidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación han dejado de concebirse como acciones compensatorias o excepcionales, para instalarse como responsabilidades estructurales de los Estados y de las instituciones educativas. Sin embargo, pese a los avances normativos y discursivos que promueven la inclusión, persisten profundas tensiones entre los principios declarados y las prácticas que se desarrollan cotidianamente en los establecimientos escolares.

En el contexto de la educación especial y de los Programas de Integración Escolar (PIE), estas tensiones adquieren particular relevancia. Por una parte, existe un marco legal y pedagógico que impulsa la escolarización inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y la valoración de las diferencias como un aporte al proceso educativo. Por otra, se observan prácticas

institucionales, dinámicas escolares y decisiones pedagógicas que, de manera explícita o implícita, continúan reproduciendo formas de exclusión, segmentación y estigmatización hacia determinados estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales o pertenecientes a grupos históricamente marginados.

En este escenario, resulta fundamental analizar no solo las condiciones estructurales de la inclusión —tales como recursos, normativas o programas de apoyo—, sino también las dimensiones simbólicas, culturales y subjetivas que median su implementación. Las percepciones, creencias y actitudes de docentes y directivos cumplen un rol clave en la configuración de climas escolares inclusivos, ya que influyen directamente en las expectativas sobre el estudiantado, en la toma de decisiones pedagógicas y en la forma en que se interpretan y aplican las políticas educativas. La inclusión, en este sentido, no se define únicamente en el diseño de las políticas públicas, sino que se construye —o se obstaculiza— en la interacción cotidiana entre los actores educativos.

Dentro de estas dimensiones subjetivas, el estigma emerge como un fenómeno especialmente relevante y complejo. Lejos de manifestarse

únicamente a través de actitudes explícitas de rechazo o discriminación abierta, el estigma opera de manera sutil, relacional y contextual, infiltrándose en prácticas cotidianas, discursos normalizados y decisiones aparentemente técnicas. Tal como plantea Goffman, el estigma constituye un proceso social que clasifica y jerarquiza a las personas a partir de atributos considerados desviados respecto de una norma socialmente construida. En el ámbito educativo, estas clasificaciones pueden traducirse en expectativas reducidas, etiquetamientos tempranos, segregaciones informales y exclusiones simbólicas que afectan profundamente las trayectorias escolares de los estudiantes.

A pesar de su relevancia, el estigma educativo suele ser difícil de identificar y medir, ya que se encuentra socialmente sancionado y normativamente negado en contextos donde el discurso inclusivo se ha vuelto hegemónico.

Esta dificultad metodológica plantea desafíos importantes para la investigación, ya que las mediciones tradicionales basadas exclusivamente en instrumentos cerrados pueden no capturar adecuadamente la complejidad del fenómeno. En este sentido, se vuelve necesario adoptar enfoques

metodológicos que permitan articular la medición de tendencias generales con la exploración de significados, experiencias y relatos situados.

La presente investigación se inscribe en este desafío, teniendo como propósito general comprender las percepciones de estigma en docentes y directivos y sus implicancias para la inclusión social en el ámbito de la educación especial. A partir de un enfoque metodológico mixto, el estudio integra herramientas cuantitativas y cualitativas con el fin de captar tanto las tendencias declaradas en torno a la inclusión como las manifestaciones más profundas y encubiertas del estigma en la práctica educativa. Esta decisión metodológica responde a la convicción de que la inclusión educativa constituye un fenómeno multidimensional que no puede ser abordado desde una única lógica analítica.

El estudio se desarrolla con docentes y directivos que se desempeñan en establecimientos de educación especial y en programas de integración escolar, actores estratégicos en la implementación de políticas inclusivas y en la construcción cotidiana de prácticas pedagógicas. A través de un cuestionario estructurado con escala Likert y preguntas abiertas, se analizan cuatro dimensiones centrales: representaciones inclusivas, actitudes y barreras

hacia la inclusión, percepciones de estigma y autoeficacia docente. Esta articulación permite explorar no solo la adhesión ética del profesorado al enfoque inclusivo, sino también las tensiones, contradicciones y desafíos que emergen al intentar sostenerlo en contextos institucionales complejos.

Desde una perspectiva de derechos humanos y justicia social, esta investigación busca aportar evidencia empírica y reflexión crítica en torno a las condiciones que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa. Más allá de describir percepciones, el estudio pretende contribuir a una comprensión más profunda de los procesos simbólicos y culturales que sostienen prácticas de exclusión, incluso en escenarios donde la inclusión es ampliamente valorada a nivel discursivo. En este sentido, la tesis se posiciona no solo como un ejercicio académico, sino también como un aporte al debate educativo y a la reflexión profesional sobre los desafíos actuales de la educación inclusiva.

II. MARCO TEÓRICO.

La construcción de una educación inclusiva constituye uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en sociedades marcadas por desigualdades históricas y culturales. Durante las últimas décadas, diversos marcos normativos, políticas públicas y debates académicos han reconocido la importancia de garantizar el derecho de todas las personas a una educación de calidad, equitativa y sin discriminación. Sin embargo, la brecha entre lo que se proclama en el plano formal y lo que ocurre en las aulas sigue siendo amplia, lo que obliga a interrogarse críticamente sobre los factores que dificultan la inclusión plena.

En este contexto, la presente investigación se plantea analizar un aspecto particularmente sensible: la percepción de estigma en docentes y directivos, entendida como la manera en que las representaciones, creencias y actitudes de los profesionales de la educación influyen en la implementación de prácticas inclusivas. El estigma no siempre se manifiesta de manera explícita, pero puede operar silenciosamente, reproduciendo prejuicios y limitando las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con necesidades educativas especiales y de aquellos pertenecientes a grupos

históricamente excluidos. Comprender cómo estas percepciones inciden en la construcción de climas escolares inclusivos resulta esencial para avanzar hacia un modelo educativo más justo y democrático.

El interés de esta investigación radica en que la inclusión educativa, más allá de ser un objetivo pedagógico, se reconoce hoy como un derecho humano fundamental. Documentos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Declaración de Salamanca han establecido compromisos claros para los Estados, exigiendo la transformación de los sistemas educativos a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Desde esta perspectiva, las exclusiones que persisten en las escuelas no constituyen únicamente fallas técnicas o pedagógicas, sino también vulneraciones a derechos fundamentales. De ahí que esta investigación se enmarque en una lectura crítica de la educación inclusiva, vinculando la práctica cotidiana con la obligación ética y jurídica de garantizar el derecho a la educación para todos.

En el plano más concreto, este estudio reconoce que los docentes y directivos son agentes decisivos en la construcción de comunidades escolares inclusivas. Ellos interpretan y ponen en práctica los lineamientos de

política pública, pero también se ven atravesados por creencias y actitudes que pueden favorecer o dificultar la inclusión. La percepción de estigma en torno a la discapacidad, a los diagnósticos de salud mental o a las diferencias socioculturales puede condicionar las expectativas que se depositan sobre los estudiantes y, en consecuencia, las oportunidades reales de aprendizaje. La presente investigación busca, en este sentido, aportar a la comprensión de cómo dichas percepciones afectan los procesos de inclusión social y educativa, particularmente en el ámbito de la educación especial.

Asimismo, este trabajo reconoce que la inclusión no puede analizarse únicamente desde las condiciones materiales o estructurales, aunque estas sean relevantes, sino que requiere también examinar factores culturales, pedagógicos y subjetivos. En este sentido, la revisión bibliográfica integra estudios realizados tanto en educación básica y media como en educación superior. Si bien ambos niveles comparten problemáticas comunes como las barreras de acceso, las actitudes docentes y la necesidad de formación inclusiva, también presentan particularidades que deben ser consideradas. En el caso de la educación básica y media, la formación pedagógica inicial de los docentes ofrece un punto de apoyo para repensar prácticas inclusivas; mientras que, en la educación superior, la ausencia de esta formación formal se

suple parcialmente con programas de capacitación internos, lo que genera oportunidades, pero también limitaciones específicas.

La relevancia de este enfoque integral radica en que permite entender la inclusión no como un proceso unidimensional, sino como un entramado de condiciones estructurales, normativas y subjetivas. De ahí que esta investigación tenga como propósito principal analizar el impacto de la percepción de estigma en docentes y directivos y sus implicancias para la inclusión social en el ámbito de la educación especial. Se espera que este estudio contribuya a visibilizar no solo las dificultades que enfrentan las comunidades escolares, sino también las oportunidades que surgen al transformar creencias y actitudes hacia la diversidad.

En consecuencia, el trabajo que aquí se presenta busca ser un aporte a la discusión académica y profesional sobre la educación inclusiva, destacando la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que reconozcan la diversidad como un valor y no como un obstáculo. Al situar en el centro la percepción de estigma y su relación con la autoeficacia, las actitudes y el derecho a la educación inclusiva, esta investigación pretende generar insumos que favorezcan la reflexión crítica, la formación docente y el diseño de

estrategias institucionales que hagan posible una inclusión social y educativa más efectiva.

En suma, la educación inclusiva no puede comprenderse únicamente como un principio normativo o un ideal pedagógico, sino como un proceso complejo que atraviesa a los sistemas educativos en múltiples dimensiones: estructurales, culturales, pedagógicas y subjetivas. El análisis de la percepción de estigma en docentes y directivos ofrece una oportunidad valiosa para reconocer cómo dichas dimensiones se entrelazan, generando tensiones, limitaciones y también posibilidades de transformación. La presente investigación se orienta, por tanto, a aportar a la comprensión de este fenómeno, situando la inclusión no solo como un desafío técnico, sino como un imperativo ético y social que interpela directamente a la labor del profesorado y a la gestión escolar.

Sobre esta base, se hace imprescindible comenzar examinando *las barreras y desafíos de la inclusión*, ya que constituyen el punto de partida para comprender las tensiones actuales y proyectar caminos hacia comunidades escolares más justas y democráticas.

2.1 Las barreras y desafíos de la inclusión.

Este primer apartado permitirá identificar los principales obstáculos materiales, culturales y pedagógicos que limitan la participación plena de los estudiantes y condicionan la acción de los equipos docentes y directivos. Reconocer estas barreras es un paso fundamental para comprender el contexto en el que se inscribe la percepción de estigma y, a su vez, para visibilizar los desafíos que deben ser enfrentados en la construcción de comunidades escolares inclusivas.

La inclusión educativa se ha constituido como un objetivo central en los sistemas escolares y universitarios, sin embargo, el tránsito hacia su implementación real está atravesado por múltiples obstáculos que limitan su materialización. Estas barreras se expresan tanto en las condiciones estructurales como en los marcos institucionales, y se intensifican a partir de las percepciones, representaciones y prácticas del profesorado. Comprender la complejidad de estos desafíos resulta fundamental para vincularlos con la percepción de estigma, pues este no se configura en el vacío, sino en contextos donde persisten carencias, tensiones y limitaciones.

En la educación básica, Rendón y Castillo (2023) destacan que “la falta de formación y de recursos adecuados genera barreras que impiden una enseñanza efectiva para estudiantes con necesidades educativas diversas” (p. 2). Ello revela cómo la formación docente se convierte en un factor determinante: mientras aquellos con mayor preparación en el ámbito inclusivo logran desplegar estrategias diferenciadas, quienes carecen de esta formación tienden a experimentar mayores dificultades en el aula. De este modo, el acceso a procesos de capacitación continua no solo amplía las herramientas pedagógicas, sino que también transforma las percepciones y actitudes hacia la diversidad, habilitando condiciones más propicias para el aprendizaje.

Un elemento relevante señalado por las autoras se relaciona con la amplitud de los grupos que son considerados dentro de la educación inclusiva. En el caso de Colombia, la categoría involucra desde personas con trastornos del aprendizaje hasta población migrante, víctimas del conflicto armado y comunidades históricamente excluidas:

Por ejemplo, en Colombia, la educación inclusiva abarca a personas con trastornos del aprendizaje y del comportamiento, víctimas del conflicto armado y desplazamiento forzoso, migrantes, refugiados y retornados, población LGBTI, grupos étnicos, niños y jóvenes en

condición de enfermedad, trabajadores infantiles, jóvenes en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, y personas jóvenes, adultas y mayores (Rendón & Castillo, 2023, p. 2).

La amplitud de este espectro visibiliza que la inclusión no puede reducirse a una sola categoría (como la discapacidad), sino que debe comprender las múltiples formas de desigualdad que atraviesan la vida escolar. En este escenario, “esta responsabilidad recae en las instituciones educativas, que deben reformar prácticas y acciones pedagógicas para lograr una integración social y académica efectiva” (Rendón & Castillo, 2023, p. 2). Sin embargo, como advierten las autoras, gran parte del profesorado aún carece de la preparación necesaria para dar respuesta a esta diversidad, lo que evidencia que las barreras no son únicamente externas, sino también culturales y subjetivas.

La situación en la educación superior reproduce estas tensiones. Paz-Maldonado (2021) observa que “la falta de políticas educativas e institucionales referentes a la inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad, es una de las mayores barreras para realizar transformaciones en los espacios de aprendizaje” (p. 750). A ello se suman la insuficiente formación docente y los escasos apoyos ofrecidos por las

instituciones. La ausencia de políticas concretas perpetúa un desfase entre los compromisos internacionales en materia de derechos y la práctica cotidiana en las aulas universitarias, restringiendo las posibilidades de avanzar hacia una igualdad sustantiva.

Iturbide y Pérez-Castro (2021) complementan esta mirada al señalar que “la mayoría de los docentes tiene un margen de acción bastante acotado, debido a las exigencias institucionales, los tiempos para cumplir con los contenidos curriculares, la escasez de recursos y los múltiples trámites administrativos que les toca resolver” (p. 3). Estas condiciones reflejan que la inclusión educativa no solo depende de la voluntad del profesorado, sino también de los marcos organizacionales que estructuran su labor. En este sentido, la identificación de los dilemas docentes permite reconocer que los esfuerzos individuales son insuficientes si no existen apoyos institucionales que habiliten espacios de innovación pedagógica.

Los avances registrados en algunas universidades de Centroamérica y el Caribe muestran que es posible contrarrestar parcialmente estas barreras mediante apoyos tecnológicos y programas de acompañamiento. Paz-Maldonado et al. (2024) señalan la existencia de “impresoras braille, lupas y

laboratorios de computación para uso exclusivo del alumnado en situación de discapacidad” (p. 9), así como redes de tutorías entre pares que favorecen la permanencia y el egreso. No obstante, las autoras advierten que:

A pesar de existir políticas institucionales en materia de inclusión educativa estas aún son insuficientes, dado que la inclusión es un aspecto complejo de lograr y requiere de la ejecución de distintas acciones, así como el involucramiento principalmente de autoridades universitarias encargadas de la toma de decisiones (Paz-Maldonado et al., 2024, p. 15).

Este panorama permite constatar que las barreras en la inclusión educativa son multifactoriales y se expresan de manera transversal en los distintos niveles de enseñanza. La falta de formación, los recursos limitados, la inexistencia de políticas claras y las tensiones institucionales constituyen un entramado de obstáculos que condiciona las posibilidades de participación del estudiantado. Reconocer estos desafíos implica también comprender que las percepciones de estigma en docentes y directivos no emergen de manera aislada, sino que se inscriben en un contexto donde las dificultades materiales y normativas refuerzan actitudes de resistencia o de duda frente a la inclusión. De este modo, el análisis de las barreras no solo ilumina los obstáculos existentes, sino que abre la puerta para reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente, las políticas institucionales y los

apoyos concretos, como condiciones imprescindibles para avanzar hacia comunidades escolares inclusivas y libres de estigmas.

En síntesis, las barreras y desafíos de la inclusión configuran un entramado complejo en el que se entrelazan limitaciones estructurales, representaciones culturales y dilemas pedagógicos. La falta de recursos materiales, la persistencia de estigmas y la insuficiente preparación docente generan un escenario donde la inclusión educativa se encuentra constantemente en disputa. Reconocer estas barreras constituye un paso imprescindible para avanzar hacia comunidades escolares más equitativas, donde la diversidad no sea concebida como un obstáculo, sino como un valor que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, comprender la inclusión únicamente desde sus obstáculos sería insuficiente si no se vincula con el horizonte normativo y ético que la sustenta. En este sentido, la noción de *derecho a la educación inclusiva* se enmarca en el enfoque de *derechos humanos (DDHH)*, el cual no solo plantea la obligación de los Estados de garantizar el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes, sino que también redefine la inclusión como un imperativo de justicia social. Este enfoque permite superar

visiones asistencialistas y avanzar hacia la consolidación de un modelo educativo que reconozca y valore la diversidad como parte constitutiva de la ciudadanía.

2.2 Derecho a la educación inclusiva (DD. HH.).

La educación inclusiva constituye un derecho humano fundamental, cuyo propósito es garantizar la participación plena de todas las personas en la vida académica y social. Desde esta perspectiva, Espín y Mera (2019) destacan que “la inclusión de personas con discapacidad implica comprender cómo estas funcionan y participan en la sociedad, asegurando que todas tengan las mismas oportunidades de involucrarse en todos los aspectos de la vida al máximo de sus capacidades y deseos” (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 35). Este enfoque trasciende la atención a la diversidad funcional y plantea la transformación de los entornos educativos para que sean accesibles, equitativos y respetuosos de los derechos de todos los estudiantes.

A pesar de los avances normativos, la implementación de la educación inclusiva enfrenta desafíos significativos. Espín y Mera (2019) señalan que:

A pesar del reconocimiento y la importancia que tiene la educación para las personas, los avances en materia de inclusión a nivel de educación superior en Chile son discretos. Se carece de información relevante en materia de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en las Universidades, Centros de formación técnica e Institutos profesionales. Particularmente en la Universidad de Chile se encuentra información acerca de la situación de los estudiantes con discapacidad que cursan estudios de pregrado (Mella, Muñoz y Orrego; 2014, p.65) (p. 35).

La carencia de datos limita la capacidad de diseñar políticas y estrategias efectivas, reflejando la brecha entre los compromisos normativos de derechos humanos y la práctica cotidiana en las instituciones.

Además, hablar de discapacidad desde un enfoque de derechos implica no centrarse en la limitación individual, sino en la interacción entre la persona y su entorno social. Según Espín y Mera (2019): “Hablar de discapacidad implica no centrarse en la limitación individual o deficiencia, sino en el desajuste del entorno social hacia la persona y sus necesidades” (p. 42).

Este planteamiento obliga a adaptar los entornos educativos y a fomentar la participación de todos los actores, desde docentes y directivos hasta compañeros y familias. La educación inclusiva no se limita a estudiantes con discapacidad, sino que también abarca a quienes presentan

necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad, como trastornos específicos del aprendizaje, dificultades en lectura, expresión escrita o inatención (Espín & Mera, 2019, p. 45).

En Chile, la inclusión educativa ha ganado relevancia en la última década, pero enfrenta tensiones conceptuales y prácticas. Castillo (2021) indica que:

La inclusión educativa en Chile es un tema que ha cobrado relevancia en la última década, y que de manera paulatina ha logrado posicionarse en la agenda pública nacional, no antes de enfrentar dificultades por los múltiples significados que adquiere el concepto de inclusión y el cual aún no existe un consenso amplio (p. 359).

Históricamente, la atención a la diversidad se ha asociado a procesos de integración escolar liderados por especialistas, pero llevar los postulados inclusivos a la práctica requiere compromiso de todo el profesorado (Castillo, 2021, p. 361). Como explican Castillo (2021):

Estamos en una fase donde discursivamente se establece la importancia de la educación inclusiva, tanto para frenar las barreras de exclusión, como para ser sinónimo de una escuela de calidad, que fomenta la participación y logra aprendizajes de todos los estudiantes, pero que cuando debemos construir una cultura inclusiva y llevar a las prácticas los anteriores postulados, nos damos cuenta que no estamos lo suficientemente formados, que nos faltan capacidades específicas o que simplemente no es tarea de todo el profesorado, sino sólo de especialistas (p. 361).

Estas observaciones evidencian que la inclusión educativa requiere formación continua, concienciación y corresponsabilidad en la práctica docente, elementos esenciales para traducir los principios de derechos humanos en resultados concretos de equidad y aprendizaje.

La construcción de un perfil docente inclusivo y de una cultura educativa basada en derechos implica la participación activa de directivos, profesores, estudiantes, familias y sostenedores. Castillo (2021) enfatiza que:

El construir un nuevo perfil docente debe ser un proceso vital de participación de todos los actores educativos, donde el trabajo mancomunado entre los equipos directivos y profesorado lideren las discusiones y propuestas pedagógicas, escuchando siempre a los estudiantes, familias y sostenedores, ya que la construcción de una verdadera comunidad educativa depende de todos sus actores, sin exclusiones (p. 372).

De esta manera, la educación inclusiva desde un enfoque de derechos humanos se entiende no solo como política institucional, sino como un compromiso ético y social que transforma la relación entre los actores educativos y garantiza el derecho a aprender de todos los estudiantes.

En síntesis, garantizar el derecho a la educación inclusiva implica superar barreras estructurales, conceptuales y culturales, asegurar formación docente continua y generar entornos educativos participativos y adaptados a

la diversidad. Este enfoque establece un marco normativo y ético que permite avanzar hacia una educación equitativa y de calidad, reconociendo la diversidad como un valor.

Finalmente, comprender la inclusión desde los derechos humanos permite conectar directamente con *las percepciones y actitudes del profesorado*, ya que estas determinan cómo se implementan las políticas inclusivas y cómo se traduce la participación de todos los estudiantes en la práctica diaria, preparando el terreno para un análisis más profundo de factores subjetivos y representaciones sociales.

2.3 Percepciones y actitudes del profesorado.

La comprensión de la inclusión educativa requiere examinar cómo las percepciones y actitudes del profesorado influyen directamente en la manera en que se concretan las políticas inclusivas en las escuelas. Estas actitudes no son neutras ni aisladas, sino que responden a contextos sociales, culturales e institucionales que moldean las prácticas pedagógicas cotidianas. En este sentido, la teoría del estigma resulta clave para explicar la forma en que ciertas características de los estudiantes son percibidas como

limitantes en determinados entornos. Como lo expone Goffman (1970, como se citó en Cariaga, 2020):

El estigma distingue a la persona que lo posee de las demás y la transforma en alguien poco deseable. La calidad de estigmatizante o no de un atributo varía de acuerdo al contexto en el que se encuentra, pudiendo una misma característica estigmatizar a una determinada persona y confirmar la normalidad en otra (p. 10).

Lo anterior permite reconocer que las actitudes del profesorado hacia la diferencia no se explican únicamente por la presencia de una condición particular en el estudiante, sino por las construcciones sociales y culturales que le otorgan valor o desvalor. Desde esta mirada, “el estigma ocurre en las interacciones sociales, por lo que no se considera que resida en la persona sino en el contexto social. Es por ello, que aquello que resulta estigmatizante en un contexto puede no serlo en otro” (Cariaga, 2020, p. 11). Por tanto, no es la discapacidad o el diagnóstico lo que genera rechazo, sino la forma en que el entorno escolar la interpreta y la enfrenta.

En este marco, se ha señalado que el sistema educativo tiende a reproducir lógicas de clasificación y diferenciación que refuerzan prácticas excluyentes. Tal como advierten Sepúlveda y Castillo (2021), “concebir la diferencia comúnmente conlleva al mal hábito social de dividir, delimitar y,

más aún, clasificar considerando lo ‘bueno’ y lo ‘no tan bueno’, o lo normal de lo anormal” (p. 185). Este tipo de enfoques, asociados a visiones biomédicas o psicométricas, refuerzan la idea de que algunos estudiantes no cumplen con los estándares esperados y, en consecuencia, deben ser derivados o apartados del aula común.

En contraposición, diversos estudios destacan el papel fundamental del profesorado en la consolidación de sistemas educativos más inclusivos. “Los y las docentes cumplen un rol fundamental en la construcción de sistemas educativos inclusivos y en la consolidación de la educación como herramienta de promoción de la igualdad” (Red regional por la educación inclusiva, 2019, p. 44). Sin embargo, este rol enfrenta limitaciones concretas: precarización laboral, falta de recursos y una preparación insuficiente para atender a la diversidad. Esto se traduce en que, en muchas ocasiones, “quienes deberían garantizar la inclusión, se posicionan como sus principales obstáculos” (Red regional por la educación inclusiva, 2019, p. 45).

La falta de preparación adecuada no solo limita las prácticas inclusivas, sino que también incide de manera directa en las actitudes que el profesorado desarrolla frente a la diversidad. En esta línea, se ha señalado que:

Esta insuficiente preparación despierta actitudes negativas hacia las personas con discapacidad. Con frecuencia, los maestros y maestras de los diferentes niveles se resisten a implementar apoyos y ajustes, a garantizar la participación de estos niños y niñas en todas las materias y actividades, recomiendan su derivación a escuelas especiales, o simplemente se desentienden de su situación educativa bajo la consideración de que solo quienes cumplen la función de apoyo deben encargarse de su escolaridad (Red Regional por la Educación Inclusiva, 2019, p. 45).

Esto evidencia que las actitudes docentes no solo dependen de la disposición individual, sino también de las condiciones estructurales que determinan sus posibilidades de acción. Así, la percepción del profesorado sobre la inclusión está estrechamente vinculada con el grado de acompañamiento institucional y con los recursos disponibles para materializar los ajustes razonables.

De acuerdo con Rendón y Castillo (2025), “en el contexto educativo, esto implica que las percepciones y creencias de los docentes sobre la educación inclusiva se forman y modifican a partir de sus experiencias y la interacción con otros profesionales y la comunidad educativa” (p. 3). Esto significa que las representaciones docentes no son estáticas, sino que evolucionan a partir del contacto con otros actores y con la propia práctica pedagógica. Además, se menciona que

“las creencias docentes sobre la inclusión no son solo individuales, sino que están influenciadas por el contexto sociocultural” (Rendón & Castillo, 2025, p. 3), lo que permite comprender que la actitud hacia la inclusión es resultado de múltiples mediaciones sociales.

En consecuencia, avanzar hacia una inclusión real supone superar las visiones deficitarias y asistencialistas, reemplazándolas por una perspectiva de derechos humanos que valore la diversidad como oportunidad de aprendizaje colectivo. Como señala la Red regional por la educación inclusiva (2019) :

La educación inclusiva nos invita a repensar y problematizar lógicas, culturas y prácticas educativas y sociales que hemos naturalizado durante décadas, para que todas las personas podamos educarnos juntas y acceder a un aprendizaje de calidad, que nos emancipe y nos enseñe a vivir con las demás. Las escuelas deben ser espacios de puertas abiertas, que reciban a todos y todas, estimulando su crecimiento, fortaleciendo su autoestima, potenciando sus habilidades y otorgándoles herramientas para que en el futuro puedan ser quienes elijan ser. Deben ser ámbitos que promuevan el respeto de los derechos humanos y que enseñen a valorar la diversidad como fuente inagotable de riqueza (p. 51).

Este planteamiento conecta de manera directa con la necesidad de fortalecer la *formación docente inclusiva*, ya que las actitudes del

profesorado hacia la diferencia no dependen únicamente de su voluntad individual, sino también de las herramientas conceptuales y pedagógicas que adquieran en su trayectoria profesional. De ahí que, en el próximo apartado, se abordará cómo la formación inicial y continua se constituye en un factor decisivo para transformar percepciones, generar prácticas inclusivas y consolidar un sistema educativo capaz de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

La discusión sobre percepciones y actitudes del profesorado conduce necesariamente al análisis de la *formación docente inclusiva*, entendida como un eje estratégico para transformar prácticas pedagógicas y avanzar hacia sistemas educativos más equitativos.

2.4 Formación docente inclusiva.

La literatura reciente subraya que la preparación del profesorado no puede desligarse de las condiciones estructurales en que desarrollan su labor, ni de los marcos normativos que sustentan el derecho a la educación.

En el plano internacional, Guilherme y Teodoro (2017) señalan que “los sistemas de Educación Superior a nivel global han asumido cambios orientados a incluir a grupos históricamente excluidos, en paralelo con la

mercantilización de las instituciones de Educación Superior, caracterizada por la búsqueda de eficacia y eficiencia” (como se cita en Cárdenas & Fernández, 2024, p. 42). Esta tensión evidencia que los avances en inclusión suelen convivir con lógicas neoliberales que limitan su alcance, lo cual plantea un desafío mayor para el rol docente. De ahí que actualmente “se problematiza la inclusión desde los principios de reconocimiento y participación, cruciales para la dignidad de las personas” (Cárdenas & Fernández, 2024, p. 43).

Una perspectiva clave para abordar esta problemática es la Teoría del Reconocimiento de Honneth (2010), la cual sostiene que “las tres esferas de reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) se expresan al generar ciertas condiciones en el entorno (empatía, recursos, apoyos, visibilización, etc.)” (como se cita en Cárdenas & Fernández, 2024, p. 48). Aplicada a la educación, esta teoría pone de relieve que la formación docente inclusiva no se limita a la transmisión de contenidos, sino que debe promover relaciones pedagógicas basadas en la empatía y el respeto. En esa línea, Solano (2021) plantea.

La accesibilidad universal se relaciona con el cumplimiento de derechos, destacando la diferencia entre integración e inclusión. La

integración es más común y no requiere mayores cambios ni ajustes en las prácticas universitarias, limitándose al acceso de las personas con discapacidad (como se cita en Cárdenas & Fernández, 2024, p. 43).

En el contexto latinoamericano, la UNESCO (2020) advierte que parte fundamental del proceso inclusivo consiste en asegurar que el profesorado esté preparado para enseñar a todos los estudiantes. Como señalan Alcívar Loor y Macías Cedeño (2024):

En el contexto internacional, de acuerdo a lo expuesto por la UNESCO (2020), una parte importante del proceso educativo inclusivo consiste en asegurar que todos los maestros estén disponibles para todos los estudiantes. A pesar de las diferencias en los estándares y las normas de los docentes, los sistemas educativos afrontan el reto de cambiar las actitudes, capacitar y empoderar a los educadores y brindar un ambiente de trabajo propicio, de calidad (p. 359).

Este diagnóstico evidencia que la formación y la capacitación del profesorado deben concebirse como procesos continuos y permanentes. Al respecto, los mismos autores plantean que:

La formación y capacitación del profesorado debe ser continua y permanente, para garantizar que el docente pueda interactuar en un ambiente de inclusión y vulnerabilidad social. El papel que desempeña el docente es de vital importancia para la adopción de un sistema escolar que acoja a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales; de esta manera, en la medida en que se aborden problemáticas como la actitud del profesorado hacia el proceso inclusivo y la

falta de perspectiva inclusiva, se podrá transitar de las políticas de integración escolar a la inclusión escolar efectiva” (Alcívar Loor & Macías Cedeño, 2024, p. 359).

Sin embargo, a pesar de la relevancia de estos planteamientos, diversos estudios muestran que aún persisten dificultades significativas en la práctica docente. La formación continua, aunque reconocida como un requisito indispensable, no siempre logra traducirse en cambios efectivos en las aulas. En muchos casos, los y las docentes enfrentan limitaciones que no se reducen únicamente a la falta de capacitación formal, sino que también se relacionan con la ausencia de apoyos institucionales, la escasez de recursos didácticos y las condiciones laborales precarias que dificultan la innovación pedagógica. Estas tensiones se reflejan en la manera en que los profesionales abordan la diversidad en el aula, revelando que el tránsito desde un modelo de integración hacia una inclusión efectiva sigue siendo una meta lejana. Tal como se menciona a continuación:

carece de las competencias necesarias para adaptar sus métodos de enseñanza y crear un ambiente de aprendizaje inclusivo. Este problema se ve reflejado en la falta de recursos didácticos adecuados y en la persistencia de actitudes excluyentes dentro de las instituciones educativas (Alcívar Loor & Macías Cedeño, 2024, p. 360).

La carencia de competencias no solo restringe las posibilidades pedagógicas, sino que además contribuye a reforzar la reproducción de estigmas y prejuicios hacia estudiantes en situación de discapacidad o con otras necesidades educativas. Este déficit formativo tiene un efecto multiplicador: limita la capacidad de los docentes para generar estrategias diversificadas, desalienta la construcción de entornos inclusivos y perpetúa prácticas segregadoras que obstaculizan el derecho a una educación de calidad para todos. En consecuencia, resulta indispensable avanzar hacia un modelo de formación docente que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que promueva una transformación profunda de las actitudes, los recursos y las culturas escolares en su conjunto.

En consecuencia, resulta indispensable avanzar hacia un modelo de formación docente que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que promueva una transformación profunda de las actitudes, los recursos y las culturas escolares en su conjunto. En esta misma línea, la formación docente debe orientarse a proporcionar una comprensión profunda de la diversidad estudiantil. Como destacan Alcívar Loor y Macías Cedeño (2024), “la formación docente debe proporcionar a los educadores una comprensión profunda de la diversidad de los estudiantes. Esto implica conocer y valorar

las diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas, de género y de habilidades de los estudiantes” (p. 360). Una mirada amplia de la diversidad abre la posibilidad de que la inclusión deje de estar circunscrita a lo estrictamente normativo y se traduzca en una práctica pedagógica concreta.

Ahora bien, la literatura también advierte que las políticas de formación continua en educación inclusiva no siempre han generado transformaciones sustantivas. Duk et al. (2021) sostienen que:

Como se ha señalado, las políticas de formación continua y desarrollo profesional en materia de educación inclusiva no han logrado impactar de manera significativa en las actitudes y prácticas habituales de los docentes, fuertemente arraigadas como consecuencia de los modelos de formación inicial recibidos y su posterior consolidación en el desempeño docente (p. 72).

Este hallazgo subraya la necesidad de repensar los enfoques formativos, incorporando metodologías participativas que interpelen directamente las prácticas en el aula. En esta línea, los mismos autores enfatizan que “reflexionar sobre la propia práctica y la de sus pares desafía a los docentes a ampliar el concepto de diversidad, resignificando la inclusión a partir del análisis de las dinámicas que ocurren en el aula” (Duk et al., 2021, p. 88).

En síntesis, la formación docente inclusiva constituye un factor decisivo para superar las barreras identificadas en los apartados anteriores. No obstante, los avances aún son limitados y las tensiones persisten entre discursos normativos y prácticas arraigadas. El desafío consiste en garantizar procesos de formación inicial y continua que promuevan no solo el desarrollo de competencias técnicas, sino también la transformación de actitudes y la construcción de comunidades educativas basadas en la justicia social.

En este marco, resulta pertinente examinar la *autoeficacia docente*, entendida como la percepción que tienen los profesores y profesoras sobre su propia capacidad de incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto subjetivo se encuentra estrechamente vinculado con la formación inclusiva, ya que las competencias técnicas adquiridas en la trayectoria profesional solo logran desplegarse plenamente cuando los y las docentes confían en su potencial para transformar realidades educativas y responder a la diversidad del estudiantado.

2.5 Autoeficacia docente.

El concepto de autoeficacia se ha consolidado como un elemento central en la investigación educativa contemporánea, pues permite

comprender de manera más precisa cómo el profesorado enfrenta los desafíos de la inclusión. Este constructo refiere a la percepción que tienen los docentes sobre su propia competencia para influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que impacta tanto en su desempeño profesional como en los resultados académicos de los estudiantes

En primer lugar, se ha demostrado que “la autoeficacia en docentes de educación superior es un factor fundamental que influye en su desempeño y en el rendimiento académico de los estudiantes” (Corral-Guerrero et al., 2024, p. 277). Por lo tanto, cuando los profesores confían en sus capacidades, no solo mejoran su práctica pedagógica, sino que también potencian los aprendizajes de quienes enfrentan mayores barreras en el acceso al conocimiento.

De manera complementaria, Elizabeth et al. (2025) enfatizan que “la calidad del aprendizaje de estos estudiantes depende en gran medida de la preparación y autoeficacia del docente, definida como la percepción de su capacidad para influir en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades en sus alumnos” (p. 2854). En consecuencia, la autoeficacia actúa como mediadora entre la preparación profesional y los resultados inclusivos, dado

que un profesorado confiado en sus propias competencias tiende a generar mayores oportunidades de participación y éxito escolar para los estudiantes con NEE.

Asimismo, Schunk y DiBenedetto (2020, citados en Elizabeth et al., 2025) sostienen que la autoeficacia está directamente relacionada con la percepción que el docente tiene de su capacidad para desempeñar su labor con éxito, lo cual repercute tanto en su desempeño como en los logros alcanzados por los estudiantes. En otras palabras, la percepción de competencia se convierte en un motor que condiciona las actitudes hacia la diversidad y la disposición a realizar ajustes metodológicos, con estas evidencias llevan a reconocer que:

La autoeficacia docente es un factor determinante en la calidad de la enseñanza inclusiva. Fortalecer la formación especializada y garantizar la disponibilidad de recursos adecuados puede contribuir significativamente a la mejora de las prácticas pedagógicas, favoreciendo una educación más equitativa y accesible para los estudiantes con NEE (Elizabeth et al., 2025, p. 2878).

Esta afirmación subraya que no basta con la voluntad personal, sino que resulta imprescindible contar con entornos formativos e institucionales que respalden el desarrollo de la autoeficacia docente.

Por otra parte, la literatura también muestra que la autoeficacia no se construye de manera aislada, sino que se nutre de interacciones y experiencias significativas en el proceso de formación y práctica. Así lo señalan Bueno-Álvarez et al. (2022), quienes destacan que:

Los cauces más eficaces para conseguir un crecimiento de la autoeficacia han resultado ser la observación de otros colegas y la persuasión verbal que puedan recibir de estos, si bien el futuro maestro se verá expuesto a la influencia de las emociones que recuerde haber experimentado en sus etapas como estudiante (p. 45).

De este modo, la autoeficacia se encuentra atravesada por procesos colectivos y subjetivos, donde la colaboración entre colegas y las experiencias pasadas adquieren un papel crucial en la configuración de las creencias docentes.

Finalmente, en el marco de la educación inclusiva, el desarrollo de autoeficacia se vincula estrechamente con la capacidad de articular conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos. En esta línea, Corral-Guerrero et al. (2024) sostienen que “la interacción entre el conocimiento del contenido, la pedagogía y la tecnología permite a los docentes crear experiencias de aprendizaje significativas” (p. 277). En consecuencia, la autoeficacia no solo constituye un factor subjetivo, sino también una

competencia práctica que posibilita innovar y diseñar propuestas inclusivas de calidad.

En síntesis, la *autoeficacia docente* se erige como un pilar central en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Un profesorado que confía en sus propias capacidades, y que cuenta con procesos de formación continua, apoyos institucionales y recursos pertinentes, está en mejores condiciones de transformar la diversidad en una fuente de enriquecimiento pedagógico. De este modo, la diferencia deja de percibirse como un obstáculo y pasa a ser reconocida como una oportunidad para fortalecer el aprendizaje colectivo y consolidar comunidades escolares más equitativas y democráticas.

Al articular las barreras estructurales, las percepciones del profesorado, la formación inclusiva y la autoeficacia, se configura un panorama complejo en el que la inclusión se entiende como un proceso dinámico y multifactorial. Esta mirada integrada permite comprender cómo los condicionamientos materiales y simbólicos inciden en las prácticas escolares, al mismo tiempo que abre la posibilidad de proyectar caminos de transformación hacia comunidades educativas más justas y libres de estigmas.

El análisis desarrollado en este marco teórico permite constatar que la educación inclusiva constituye uno de los mayores retos para los sistemas educativos contemporáneos. Si bien las últimas décadas han estado marcadas por avances normativos significativos enmarcados en los principios de derechos humanos y en compromisos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Declaración de Salamanca, la distancia entre el plano declarativo y la práctica cotidiana sigue siendo amplia. Esta brecha revela que la inclusión no es un proceso automático, sino un desafío complejo en el que confluyen dimensiones estructurales, culturales, pedagógicas y subjetivas que condicionan su desarrollo.

En primer lugar, se ha demostrado que *las barreras y desafíos de la inclusión* son múltiples y transversales. La falta de recursos materiales, la carencia de apoyos especializados, la ausencia de políticas institucionales claras y la sobrecarga administrativa del profesorado constituyen limitaciones que restringen la participación plena de los estudiantes. Estas condiciones, lejos de ser excepcionales, configuran un entramado estructural que afecta tanto a la educación básica como a la superior, reproduciendo desigualdades históricas y excluyendo a grupos diversos: estudiantes con discapacidad, migrantes, población LGBTQ+, víctimas de violencia o sectores

en desventaja socioeconómica. Reconocer estas barreras implica aceptar que la inclusión no se logra únicamente a través de cambios individuales, sino mediante transformaciones profundas en las políticas, la organización institucional y la cultura escolar.

En este contexto, el *enfoque de derechos humanos* se constituye como una perspectiva clave para reorientar el sentido de la educación inclusiva. Entender la inclusión como un derecho implica superar enfoques asistencialistas o reduccionistas que la conciben como un beneficio opcional y situarla, en cambio, como un imperativo ético y jurídico. Desde esta mirada, las exclusiones que persisten en las aulas constituyen no solo fallas pedagógicas, sino vulneraciones de derechos fundamentales. Esto obliga a repensar la labor docente y directiva en clave de justicia social, reconociendo que garantizar la participación de todos los estudiantes es una responsabilidad colectiva que no puede delegarse únicamente a especialistas.

Ahora bien, este marco también ha mostrado que la implementación de la inclusión depende en gran medida de las *percepciones y actitudes del profesorado*. El estigma, como lo advierte la teoría sociológica, no reside en las características individuales de los estudiantes, sino en la manera en que

la sociedad y la escuela las interpretan. En consecuencia, cuando el profesorado concibe la diversidad como una carga o como una deficiencia, se generan prácticas segregadoras que refuerzan las desigualdades. Por el contrario, cuando la diferencia se entiende como una oportunidad pedagógica y de enriquecimiento colectivo, la escuela se convierte en un espacio donde la equidad y la convivencia se fortalecen. Esto refuerza la necesidad de transformar las representaciones sociales que subyacen a las prácticas docentes, superando las visiones deficitarias y avanzando hacia enfoques inclusivos basados en la valoración de la diversidad.

La evidencia también ha mostrado que esta transformación no es posible sin *procesos de formación docente inclusiva*. La capacitación inicial y continua constituye un factor decisivo para modificar creencias, ampliar herramientas pedagógicas y fortalecer la capacidad de respuesta frente a la diversidad. Sin embargo, los estudios revisados advierten que, en la práctica, la formación sigue siendo insuficiente, fragmentada y, en muchos casos, limitada a lo normativo.

La construcción de un perfil docente inclusivo demanda mucho más que el dominio de estrategias técnicas: requiere reflexión crítica,

colaboración entre pares, sensibilización ética y el desarrollo de competencias que permitan diseñar entornos de aprendizaje accesibles para todos. La formación inclusiva, por tanto, debe concebirse como un proceso integral, permanente y transformador, capaz de cuestionar prácticas arraigadas y de abrir espacio a nuevas culturas escolares.

En este punto, *la autoeficacia docente* adquiere una centralidad indiscutible. La confianza que los docentes tienen en sus propias capacidades se convierte en un motor para innovar, realizar ajustes metodológicos y garantizar que todo el estudiantado participe de manera plena. La literatura analizada coincide en que un profesorado seguro de sus competencias no solo eleva la calidad de su práctica pedagógica, sino que también mejora los resultados académicos de los estudiantes con mayores barreras de acceso. A su vez, la autoeficacia no se construye en el vacío: se fortalece en la interacción con colegas, en la retroalimentación positiva, en la formación especializada y en la existencia de instituciones que brinden apoyos concretos. Esto significa que el desarrollo de la autoeficacia docente no es únicamente una responsabilidad individual, sino una tarea colectiva e institucional que requiere políticas de acompañamiento sostenido.

Es importante precisar que este análisis se nutre de literatura referida tanto a la educación básica y media como a la educación superior. Si bien existen diferencias relevantes entre ambos niveles como la formación pedagógica inicial que caracteriza a los docentes de enseñanza básica y media, frente a la ausencia de esta en gran parte del profesorado universitario, los hallazgos resultan útiles para comprender de manera integral las tensiones, limitaciones y posibilidades de la inclusión. Esta distinción permite reconocer que, aunque los conceptos y enfoques son aplicables a todo el sistema educativo, deben ser leídos considerando sus particularidades.

En definitiva, este marco teórico evidencia que la inclusión educativa debe entenderse como un *proceso dinámico y multifactorial*, en el que convergen lo normativo y lo práctico, lo estructural y lo subjetivo. Avanzar hacia comunidades escolares inclusivas implica, por un lado, remover las barreras materiales y organizacionales que obstaculizan la participación; y por otro, transformar las percepciones, actitudes y creencias que sostienen los estigmas. En este entramado, la formación inclusiva y la autoeficacia docente emergen como ejes estratégicos para resignificar la diversidad como fuente de aprendizaje colectivo y no como un obstáculo.

Así, el desafío que se proyecta para los sistemas educativos no se reduce a proclamar la inclusión en discursos o documentos normativos, sino a *construirla cotidianamente en las aulas, en las interacciones y en las comunidades educativas*. Este tránsito requiere compromiso político, inversión en recursos, acompañamiento institucional y un profesorado empoderado, capaz de reconocerse como agente de transformación social. Solo de esta manera será posible consolidar escuelas abiertas a la diversidad, capaces de garantizar la igualdad de oportunidades y de convertir la educación inclusiva no en un ideal pendiente, sino en una práctica viva que haga de la equidad y la justicia social pilares de la vida escolar.

En síntesis, el marco teórico desarrollado permite comprender la inclusión educativa como un proceso complejo, atravesado por dimensiones éticas, institucionales y relacionales, en el cual el estigma y la autoeficacia docente juegan un rol central. La literatura revisada evidencia que, si bien el discurso inclusivo se encuentra ampliamente legitimado en el ámbito educativo, su implementación se ve tensionada por prácticas culturales, estructuras organizacionales y condiciones materiales que inciden directamente en la experiencia escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, se vuelve necesario avanzar desde el plano

normativo y declarativo hacia una comprensión situada de cómo estas dinámicas se expresan en la práctica cotidiana de los establecimientos educativos. Este marco conceptual fundamenta la formulación de los objetivos de la presente investigación, orientados a analizar las percepciones de docentes y directivos respecto del estigma y su relación con la inclusión educativa en contextos de educación especial y programas de integración escolar.

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En coherencia con el marco teórico desarrollado, resulta fundamental traducir las discusiones conceptuales en objetivos de investigación que orienten el rumbo del estudio y delimiten su alcance. La revisión efectuada mostró que las percepciones de estigma en docentes y directivos no pueden entenderse de manera aislada, sino que se relacionan estrechamente con factores estructurales, culturales y pedagógicos que condicionan la inclusión en los contextos escolares de educación especial. En este sentido, los objetivos que guían este trabajo no solo buscan describir dichas percepciones, sino también profundizar en su configuración, en sus manifestaciones concretas y en sus posibles implicancias para la construcción de comunidades educativas inclusivas.

De esta manera, el planteamiento de los objetivos permite articular tres propósitos centrales: primero, identificar y visibilizar las representaciones y creencias que sostienen las prácticas docentes y directivas; segundo, describir cómo dichas percepciones se expresan en actitudes hacia la inclusión, revelando tanto barreras como facilitadores; y

tercero, clasificar la relación que estas percepciones guardan con la autoeficacia docente en la implementación de prácticas inclusivas. Así, el objetivo general y los específicos no solo estructuran el proceso metodológico, sino que también ofrecen un marco de análisis coherente con los ejes temáticos abordados en el marco teórico, permitiendo vincular el nivel conceptual con la realidad empírica que se busca comprender.

Objetivo general: Comprender las percepciones de estigma en docentes y directivos, además de sus implicancias para la inclusión social en el ámbito de la educación especial.

Objetivos específicos:

1. Identificar las representaciones y creencias de docentes y directivos respecto a la discapacidad y la diversidad en contextos escolares de educación especial.
2. Describir las actitudes del profesorado y directivos hacia la inclusión, considerando posibles barreras y facilitadores que inciden en la práctica educativa.
3. Clasificar las percepciones de estigma presentes en docentes y directivos.

4. Relacionar las percepciones de estigma con la autoeficacia docente en la implementación de prácticas inclusivas.

Para dar respuesta a los objetivos planteados y en coherencia con el marco teórico desarrollado, el presente estudio adopta un diseño metodológico de enfoque cuantitativo, complementado con preguntas abiertas de carácter cualitativo, orientado a comprender las percepciones de estigma y su relación con la inclusión educativa desde una perspectiva descriptiva e interpretativa.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO.

El diseño metodológico constituye un componente esencial de toda investigación, en la medida en que orienta el proceso mediante el cual se busca dar respuesta a los objetivos planteados. No se trata únicamente de definir técnicas de recolección y análisis de datos, sino de fundamentar de manera coherente por qué se elige un determinado enfoque y de qué manera este resulta pertinente en relación con el problema de investigación. En este caso el presente estudio, cuyo propósito es comprender las percepciones de estigma en docentes y directivos y sus implicancias para la inclusión social en el ámbito de la educación especial, se opta por un enfoque de carácter mixto, dado que el fenómeno del estigma educativo requiere ser abordado tanto desde la evidencia numérica como desde los significados que los actores le atribuyen.

Esta decisión responde a la necesidad de captar tanto la tendencia general de las percepciones y actitudes de los participantes mediante datos numéricos y comparables como los matices y experiencias individuales que enriquecen la comprensión del fenómeno. El componente cuantitativo permite identificar y describir patrones de respuesta a través de la aplicación de

un cuestionario estructurado, mientras que la inclusión de preguntas abiertas posibilita recoger narrativas y ejemplos concretos que aportan profundidad interpretativa. De este modo, la investigación se sitúa en un terreno metodológico que equilibra la sistematización de datos con la riqueza de las percepciones subjetivas.

Este diseño es el más adecuado para la naturaleza del estudio, puesto que el fenómeno analizado, la percepción de estigma, implica tanto dimensiones objetivables (actitudes, creencias, tendencias de opinión) como elemento de carácter subjetivo y contextual. Asimismo, la relación de dichas percepciones con la inclusión educativa requiere ser comprendida desde una lógica integral, que articule la medición de tendencias con la interpretación de significados.

4.1 Población y muestra.

Hoy, la población de estudio está compuesta por docentes y directivos que se desempeñan en establecimientos vinculados a la educación especial, ya sea en escuelas especiales o en programa de integración escolar (PIE). La elección de esta población se fundamenta en que son actores decisivos en la construcción de climas escolares inclusivos, al tener la

responsabilidad directa de implementar políticas educativas con necesidades educativas y prácticas pedagógicas que inciden en las oportunidades de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales o provenientes de grupos históricamente excluidos.

Dada la imposibilidad de acceder a la totalidad de esta población, se optará por un muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve. Esta estrategia resulta pertinente, pues permite iniciar el contacto con un grupo reducido de docentes y directivos, quienes posteriormente derivan la invitación a otros colegas con características similares. Con ello se facilita la participación en un campo donde la disposición a responder encuestas puede ser limitada, al mismo tiempo que se asegura la inclusión de personas con experiencia directa en contextos de educación especial.

4.2 Criterios de Inclusión:

Personas que ejerzan funciones docentes o directivas en el momento de la recolección de datos, desempeñándose en establecimientos con modalidad de educación especial o con programas de integración escolar (PIE). Asimismo, se incluyeron únicamente quienes aceptaron voluntariamente

participar mediante la firma de un consentimiento informado, a fin de resguardar la pertinencia, validez y ética de los datos recopilados.

4.3 Criterios de Exclusión:

Personas que no ejerzan funciones docentes o directivas en el momento de la recolección de datos, estudiantes en práctica o personal administrativo sin funciones pedagógicas ni de gestión educativa. Asimismo, se excluyeron quienes no pertenecían a establecimientos de educación especial ni a programas de integración escolar (PIE), así como encuestas incompletas o duplicadas, a fin de resguardar la validez y consistencia de los datos recopilados.

La muestra estimada es de aproximadamente 100 participantes, cifra que garantiza un volumen adecuado para el análisis estadístico descriptivo y, al mismo tiempo, mantiene la viabilidad del trabajo de campo dentro de los plazos y recursos disponibles. La selección de este número no busca la representatividad estadística en sentido estricto, sino la obtención de un conjunto suficientemente amplio y variado de respuestas que permita reconocer patrones y tendencias significativas.

En este estudio, el proceso de reclutamiento se inició a partir del contacto con un directivo perteneciente a una red de colegios vinculados a la educación especial. Este primer participante actuó como punto de partida del muestreo tipo bola de nieve, facilitando la derivación y el contacto con otros docentes y directivos que cumplan con los criterios de inclusión establecidos. Este mecanismo garantizó el acceso a informantes con experiencia directa en contextos inclusivos y respeta los principios éticos de voluntariedad y confidencialidad.

Con el fin de resguardar la calidad y pertinencia de la muestra, se utilizó un consentimiento informado previo, donde se explicó la finalidad académica de la investigación, la voluntariedad de la participación y el resguardo absoluto de la confidencialidad de la información. Este paso no solo responde a criterios éticos, sino que también asegura que los participantes se reconozcan como sujetos válidos dentro de los criterios establecidos.

4.4 Instrumento y forma de aplicación.

El instrumento de recolección de datos es un cuestionario estructurado, diseñado en función de los objetivos de investigación y validado a través de una revisión teórica previa. Dicho cuestionario se compone de

preguntas cerradas con escala tipo Likert y de preguntas abiertas complementarias, con el propósito de recoger tanto datos cuantificables como percepciones cualitativas que permitan matizar los resultados.

En este marco, el cuestionario fue de elaboración propia, construido a partir de los principales ejes conceptuales abordados en el marco teórico, particularmente las nociones de estigma, inclusión educativa y autoeficacia docente. Asimismo, su diseño se vio fortalecido por mi experiencia profesional práctica en la Superintendencia de Educación de la Región de Valparaíso, en la Unidad de Protección de Derechos, lo que permitió identificar problemáticas recurrentes, discursos institucionales y barreras prácticas presentes en los contextos escolares. A partir de ello, se formularon ítems organizados por dimensiones, incorporando enunciados directos e invertidos, con el fin de asegurar una mejor consistencia y análisis de las respuestas.

El cuestionario se organizó en tres secciones principales.

Consentimiento informado inicial: breve presentación donde se explica los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación, el anonimato de las respuestas y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. La

aceptación de este consentimiento fue la condición necesaria para avanzar en el cuestionario.

Datos contextuales generales: preguntas mínimas que buscan caracterizar el perfil profesional de los participantes (rol actual —docente o directivo—, años de experiencia profesional, nivel educativo en el que se desempeña, tipo de establecimiento). Estos datos no buscan identificar a las personas, sino únicamente ofrecer un contexto que permita interpretar los resultados y establecer comparaciones entre subgrupos.

Bloques temáticos asociados a los objetivos específicos:

- Representaciones y creencias sobre discapacidad y diversidad (objetivo específico 1).
- Actitudes hacia la inclusión: barreras y facilitadores (objetivo específico 2).
- Percepciones de estigma en docentes y directivos (objetivo específico 3).
- Relación entre percepciones de estigma y autoeficacia docente (objetivo específico 4).

Cada bloque se estructuró principalmente con ítems en escala Likert de cinco puntos (desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo), lo que posibilitó medir la intensidad de las percepciones. Complementariamente, se incluyó una pregunta abierta por bloque, en la cual los participantes compartieron experiencias o comentarios desde su práctica profesional, enriqueciendo de este modo el análisis.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera digital, utilizando una plataforma de formularios en línea (Google Forms). Esta modalidad facilitó el acceso a participantes de distintas localidades, reduciendo costos y tiempos de aplicación, y aseguró una sistematización automática de las respuestas. El enlace fue distribuido a través de correos electrónicos, redes profesionales y derivaciones entre colegas, en concordancia con la lógica de muestreo bola de nieve.

4.5 Tratamiento de la información.

El tratamiento de la información se realizó en dos niveles complementarios, de acuerdo con la naturaleza mixta del instrumento:

4.6 Análisis cuantitativo.

Las respuestas de las preguntas cerradas fueron procesadas en un software estadístico (SPSS o Excel). Se aplicó estadística descriptiva para obtener frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, con el fin de caracterizar las percepciones generales de los participantes. Además, se realizaron cruces simples entre variables contextuales y bloques temáticos (por ejemplo, diferencias entre docentes y directivos o según años de experiencia), con el fin de explorar posibles patrones diferenciales.

4.7 Análisis cualitativo.

Las respuestas abiertas se sometieron a un proceso de codificación temática. Este procedimiento abarcó en la identificación categorías emergentes vinculadas con los objetivos de investigación, para posteriormente ser organizadas en torno a ejes conceptuales. El análisis cualitativo permitió profundizar en las interpretaciones, rescatando ejemplos concretos y narrativas significativas que dieron cuenta de cómo se manifiestan las percepciones de estigma en la práctica educativa.

Este tratamiento de la información se considera el más adecuado porque permite cumplir de manera integral con los objetivos: cuantificar tendencias generales y, al mismo tiempo, comprender los significados subyacentes.

Así, se garantiza que el estudio no solo describa datos estadísticos, sino que también aporte elementos interpretativos que reflejen la complejidad de la inclusión educativa y de las percepciones docentes y directivas.

En síntesis, el diseño metodológico propuesto responde de manera coherente a los objetivos planteados y al propósito general de la investigación, al combinar estrategias cuantitativas y cualitativas que permiten abordar la complejidad del fenómeno desde una mirada integral. La aplicación de encuestas estructuradas con escala Likert, complementadas con preguntas abiertas, ofrece un equilibrio entre la sistematización estadística y la comprensión interpretativa de las percepciones docentes y directivas frente al estigma y la inclusión educativa.

Asimismo, la elección de un muestreo no probabilístico tipo bola de nieve se justifica por la naturaleza del campo de estudio y las características de la población objetivo, garantizo el acceso a informantes pertinentes y con experiencia directa en educación especial o en programas de integración escolar. Las decisiones metodológicas adoptadas desde la definición de la muestra hasta la estrategia de análisis buscan asegurar la validez, confiabilidad y pertinencia de los datos, resguardando en todo momento los

principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y respeto hacia los participantes.

De este modo, el presente diseño no solo proporciona una guía operativa para la recolección y el análisis de la información, sino que también constituye una herramienta de coherencia epistemológica entre el marco teórico y la fase empírica del estudio. La metodología propuesta permitirá identificar patrones, contrastar percepciones y profundizar en los significados asociados al estigma dentro de los espacios educativos, aportando evidencia sustantiva para reflexionar sobre las condiciones actuales y los desafíos de la inclusión social en la educación especial. En consecuencia, los resultados que emergen de esta investigación se proyectan como un insumo relevante para el desarrollo de políticas educativas, estrategias institucionales y prácticas pedagógicas orientadas a la equidad y justicia social.

V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo constituye el núcleo empírico de la investigación y tiene por finalidad exponer, analizar e interpretar en profundidad los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado, el cual estuvo compuesto por una escala tipo Likert y tres preguntas abiertas. Dicho instrumento fue dirigido a docentes y directivos de establecimientos educacionales, alcanzando una muestra válida de 115 participantes, lo que permitió recoger una diversidad significativa de percepciones profesionales respecto del estigma y la inclusión educativa en contextos de educación especial y establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE).

En coherencia con el enfoque metodológico del estudio, la presentación de los resultados articula evidencia cuantitativa y cualitativa, permitiendo una comprensión amplia, situada y contextualizada del fenómeno investigado. Mientras el análisis cuantitativo posibilita identificar tendencias generales en las percepciones, actitudes y niveles de autoeficacia del profesorado, el análisis cualitativo profundiza en los significados, experiencias y

tensiones que emergen desde la práctica cotidiana, aportando densidad interpretativa a los hallazgos.

Durante el análisis preliminar de los datos cuantitativos se identificó un aspecto metodológico relevante: la presencia de ítems redactados en sentido inverso dentro de la escala Likert. La lectura directa de estos ítems, sin la recodificación correspondiente, generaba aparentes tendencias hacia la neutralidad que no reflejaban de manera fidedigna la postura inclusiva del profesorado.

Frente a ello, se aplicó la recodificación inversa ($6 - X$), procedimiento que permitió restituir el sentido conceptual de las respuestas y mejorar la coherencia interpretativa de los datos. “Este procedimiento técnico de ajuste se detalla paso a paso en el Anexo C, sus resultados comparativos en el Anexo E, y los estadísticos descriptivos globales resultantes se presentan en el Anexo F”, resguardando así la transparencia analítica del estudio.

Asimismo, se revisó la consistencia interna de las dimensiones mediante el coeficiente Alpha de Cronbach y la correlación inter-ítem, con el propósito de evaluar la estabilidad de los constructos medidos. Este procedimiento permitió distinguir entre dimensiones con mayor consistencia

interna —como Representaciones Inclusivas y Actitudes/Barreras— y otras cuya medición se vio tensionada por la complejidad de los fenómenos que indagan, tal como ocurrió con Estigma y Autoeficacia. En estas últimas, la carga social, cultural y contextual del contenido dificulta su expresión en formatos de escala cerrada, lo que refuerza la necesidad de complementar el análisis estadístico con evidencia cualitativa. El detalle de estos análisis de fiabilidad y sus criterios de interpretación se presentan en el Anexo G.

A partir de estos antecedentes, el capítulo se organiza de manera progresiva para favorecer una lectura comprensiva del fenómeno estudiado. En primer lugar, se presenta la caracterización descriptiva de la muestra, con el fin de contextualizar los resultados en función de variables profesionales como rol, tipo de establecimiento y años de experiencia. Posteriormente, se desarrolla el análisis cuantitativo de las cuatro dimensiones definidas por los objetivos específicos, considerando medias corregidas y niveles de fiabilidad, cuyos resultados finales se respaldan en las tablas incluidas en los Anexos F y G.

En una segunda etapa, se profundiza en el análisis cualitativo de las preguntas abiertas del cuestionario, mediante un análisis de contenido

temático que permite identificar patrones recurrentes, tensiones institucionales y experiencias significativas de estigma e inclusión. Las matrices completas de citas textuales, clasificadas por rol, experiencia y tipo de establecimiento, se presentan en el Anexo H, resguardando el anonimato de los participantes y fortaleciendo la trazabilidad entre los resultados y las voces que los sustentan.

Finalmente, el capítulo culmina con una integración interpretativa que articula los hallazgos cuantitativos y cualitativos en función de los objetivos específicos del estudio, evidenciando avances, contradicciones y desafíos persistentes en la implementación de prácticas inclusivas. Esta integración se apoya en la síntesis metodológica de los ajustes analíticos realizados durante el proceso, desarrollada en el Anexo E, lo que refuerza la rigurosidad y coherencia interna del análisis.

De este modo, la presente introducción da paso a un examen detallado y sistemático de los resultados, estableciendo una base sólida para la discusión final que se desarrollará en el capítulo siguiente, donde se profundizará en las implicancias pedagógicas, institucionales y estructurales derivadas de los hallazgos de esta investigación.

5.1 Revisión técnica del instrumento: recodificación inversa y validez estructural.

El análisis inicial del cuestionario reveló la necesidad de realizar una revisión técnica detallada antes de avanzar hacia la interpretación de los resultados. Esta revisión surgió debido a la presencia de varios ítems redactados en sentido inverso, los cuales, al no ser recodificados adecuadamente, generaban patrones de respuesta que no reflejaban de manera fiel las actitudes inclusivas del profesorado. Este tipo de formulación —frecuente en instrumentos psicométricos— busca evitar respuestas mecánicas; sin embargo, puede producir distorsiones importantes cuando se trabaja con constructos sensibles como la inclusión, el estigma o la autoeficacia docente.

En este caso, los ítems inversos estaban asociados a afirmaciones de carácter anti inclusivo. Para garantizar la coherencia conceptual de la escala, se aplicó la fórmula de recodificación 6 - X procedimiento estándar en escalas Likert, que permitió restituir la alineación entre el valor numérico y el significado conceptual de los ítems. (véase Anexo C: Ítems invertidos y procedimiento de recodificación).

Los ítems que requirieron recodificación fueron los siguientes:

- **I.2**
- **I.4**
- **I.12**
- **I.18**

Todos ellos contenían formulaciones que, en su redacción original, representaban creencias contrarias a la inclusión. Al ser invertidos, recuperaron su sentido interpretativo dentro del instrumento y permitieron avanzar hacia un análisis más robusto y conceptualmente consistente. (Anexo B).

Además de esta corrección, se revisó la validez estructural del cuestionario mediante la correlación inter-ítem, con el objetivo de identificar qué dimensiones operaban como constructos sólidos y cuáles presentaban fragilidad estadística. Esta revisión permitió observar diferencias importantes entre las dimensiones evaluadas, lo que posteriormente se profundiza en las secciones siguientes. (Anexo D).

Finalmente, para asegurar transparencia metodológica, las tablas completas utilizadas en este proceso se encuentran disponibles en los

Anexos B y C, permitiendo al lector acceder al detalle del procedimiento técnico que sustenta los resultados.

Tabla 1 Ítems por dimensión.

Dimensión	Ítems
OE1: Representaciones Inclusivas	I.1, I.2 (invertido) , I.3, I.4 (invertido)
OE 2: Actitudes y Barreras	I.5, I.6, I.7, I.8
OE 3: Estigma	I.12 (invertido) , I.13, I.14, I.15
OE 4: Autoeficacia Docente	I.16, I.17, I.18 (invertido) , I.19

Esta organización permite observar de manera clara cómo se estructura cada dimensión y cuáles de sus ítems fueron invertidos durante la depuración del instrumento (véase Anexo B). A su vez, esta clasificación sirve como base para el análisis estadístico y cualitativo que se presenta en las

secciones posteriores, estableciendo la transición hacia la interpretación detallada de cada dimensión.

5.2 Medias globales corregidas y lectura interpretativa.

Tras la recodificación de los ítems invertidos, fue posible obtener un panorama más fiel de las tendencias en cada dimensión del instrumento. Considerando una escala Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a ‘nada de acuerdo’ y 5 a ‘totalmente de acuerdo’ (véase Anexo F). Donde se organizaron de la siguiente manera.

Tabla 2 Dimensión e Interpretación

Dimensión	Media	Interpretación
Representaciones Inclusivas	4.09	Acuerdo fuerte
Actitudes y Barreras	4.03	Acuerdo fuerte
Estigma	3.38	Neutralidad
Autoeficacia	4.01	Acuerdo fuerte

Las dimensiones OE1, OE2 y OE4 convergen en valores altos, lo que sugiere la presencia de un horizonte ético inclusivo ampliamente compartido por los docentes y directivos. Estas tendencias cuantitativas muestran una alta adhesión del profesorado a los principios de la educación inclusiva.

En contraste, la dimensión OE3 (Estigma) presentó una media global de 3.38, lo que la sitúa en un rango de neutralidad (véase Anexo F). Este resultado debe ser interpretado con cautela, considerando las particularidades metodológicas de esta dimensión, las cuales se desarrollan en los apartados siguientes.

5.3 Profundización analítica: Funcionamiento del estigma en el contexto escolar.

Dado el carácter implícito y relacional del estigma en contextos escolares, se volvió indispensable recurrir al componente cualitativo (véase Anexo H) para comprender las formas en que el estigma se expresa realmente en las prácticas escolares. A partir de los relatos de los participantes, se identificaron tres mecanismos principales, consistentes con el marco teórico y con las investigaciones contemporáneas sobre inclusión educativa.

Los subapartados a), b) y c), junto con las citas presentadas, se respaldan metodológicamente con: Anexo F.

a) Expectativa reducida (etiquetamiento previo).

El primer mecanismo observado es la construcción de expectativas reducidas hacia los estudiantes con NEE, incluso antes de conocer su trayectoria o potencial. Un participante relató:

“Vi a un profesor sugerir que derivarían al alumno a una escuela especial porque ‘no daría el ancho’, como si ya estuviera destinado a fracasar.” (Docente, entre 5 y 10 años de experiencia, establecimiento regular).

Este tipo de prácticas refleja lo que Goffman denomina atribución de una identidad marcada, donde ciertos estudiantes son simbólicamente definidos como “problemáticos” o “poco capaces”. Esta clasificación temprana tiende a generar profecías autocumplidas, restringiendo la participación del estudiante y condicionando su proceso de aprendizaje.

La literatura educativa confirma este patrón: las expectativas docentes influyen significativamente en el desempeño académico (Duk et al., 2021). Cuando estas expectativas están mediadas por prejuicios, se reproducen dinámicas de exclusión silenciosa que contradicen el enfoque de derechos y la justicia educativa promovida por autores como Espín y Mera (2019).

b) Carga administrativa (deshumanización institucional).

Una segunda manifestación importante del estigma se relaciona con la percepción del estudiante con NEE como una carga administrativa, vinculada a exigencias burocráticas que sobrepasan la dimensión pedagógica. Esto emerge claramente en relatos como:

“El sistema nos hace sentir que el estudiante con NEE es una carga administrativa más que un sujeto de derecho.” (Docente y Directivo cumple ambos roles, Años de experiencia 11 a 20 años, establecimiento con integración PIE ; ver Anexo H).

Los constantes informes, derivaciones, ajustes curriculares y registros digitales provocan que la diversidad se traduzca en procesos técnicos más que en prácticas inclusivas significativas. Según Mercedes et al. (2025),

este fenómeno refleja una institucionalización del estigma, donde el sistema escolar refuerza —aunque no intencionalmente— la idea de que ciertos estudiantes “demandan demasiado” o “entorpecen” el ritmo escolar.

Esta deshumanización burocrática genera distancia afectiva y profesional entre docentes y estudiantes, debilitando las posibilidades de construir prácticas inclusivas sostenidas.

c) Mecanismos informales (comentarios, resistencias y decisiones sutiles).

La tercera forma en que opera el estigma es a través de comportamientos cotidianos, muchas veces imperceptibles, pero altamente efectivos en producir exclusión. Entre ellos, los participantes mencionaron la tendencia a:

- evitar que ciertos estudiantes participen en actividades colectivas,
- no invitarlos a proyectos o actividades extracurriculares,
- limitar oportunidades por temor a su comportamiento,
- cuestionar su presencia en actos o actividades públicas.

Un caso ilustrativo fue relatado así:

“Un colega preguntó si el estudiante con TEA debía participar en un acto cívico, cuestionando su ‘capacidad’ para comportarse en público.”

(Docente, Menos de 5 años de experiencia, Establecimiento con integración PIE)

Estas prácticas constituyen lo que Iturbide y Pérez Castro (2020) denominan exclusión simbólica, una forma sutil pero persistente de discriminación que se normaliza en la cultura escolar y cuyos efectos son profundos: afecta la autoestima, restringe la participación y refuerza la noción de que la diferencia equivale a déficit.

En conjunto, las medias corregidas y el análisis cualitativo muestran que, mientras las dimensiones asociadas a representaciones inclusivas, actitudes y autoeficacia presentan tendencias favorables, el estigma evidencia tensiones que no pueden captarse plenamente mediante indicadores cerrados.

A continuación, se presenta el análisis de la consistencia y fiabilidad de las dimensiones del instrumento. Estas particularidades metodológicas son desarrolladas en la sección siguiente (véase Anexo G).

5.4 Consistencia Diferenciada de las Dimensiones

El análisis de fiabilidad y validez de constructo permitió constatar comportamientos diferenciados entre las dimensiones del instrumento, con implicancias metodológicas e interpretativas relevantes. Mientras las dimensiones OE1 (Representaciones Inclusivas) y OE2 (Actitudes y Barreras) presentaron niveles de consistencia interna suficientes para sostener su análisis cuantitativo ($\alpha = 0.71$ y $\alpha = 0.68$, respectivamente; véase Anexo G), las dimensiones OE3 (Estigma) y OE4 (Autoeficacia Docente) evidenciaron una menor coherencia estadística ($\alpha = -0.267$ y $\alpha = 0.47$; véase Anexo G), lo que refleja la complejidad inherente de estos constructos dentro del contexto educativo.

En particular, la dimensión de Estigma presentó un Alpha de Cronbach negativo (-0.267) (véase Anexo G), lo que indica una alta dispersión en las respuestas y una baja coherencia interna entre los ítems. Si bien, desde un enfoque estrictamente técnico, este resultado podría interpretarse como una debilidad del instrumento, su comportamiento resulta consistente con la naturaleza del constructo que se intenta medir.

Tal como señalan Goffman (1963) y Cariaga (2020), el estigma no opera como una actitud explícita, estable y fácilmente declarable, sino como un fenómeno relacional, contextual y socialmente regulado. En consecuencia, cuando se indagan estas dimensiones mediante ítems cerrados, es esperable que las respuestas presenten inconsistencias, especialmente en contextos donde el discurso inclusivo se encuentra normativamente legitimado y socialmente exigido.

Esta inconsistencia no debe ser entendida como un error metodológico, sino como un reflejo de la dificultad de capturar un fenómeno implícito mediante ítems cerrados. Esta interpretación se ve reforzada por el análisis cualitativo, el cual permitió visibilizar manifestaciones de estigma que no emergieron con claridad en la medición cuantitativa. (véase Anexo F).

De manera similar, la dimensión de Autoeficacia Docente presentó un Alpha de Cronbach bajo (0.470) (Anexo G). Este resultado se explica por la naturaleza dinámica y contextual del constructo. Según Bueno-Álvarez, Martín-Martín y Asensio-Muñoz (2022), la autoeficacia no constituye una característica fija del profesorado, sino una percepción que fluctúa en función de experiencias recientes, condiciones institucionales, apoyo

directivo y posibilidades reales de trabajo colaborativo. En consecuencia, la variabilidad en las respuestas refleja esta condición cambiante más que una falla del instrumento.

Desde esta perspectiva, la menor consistencia estadística de las dimensiones OE3 y OE4 no invalida los hallazgos, sino que revela la necesidad de abordarlas desde un enfoque metodológico complementario. Su complejidad exige necesariamente el apoyo del análisis cualitativo para comprender su profundidad, matices y expresiones concretas en la práctica escolar. (Anexo F y G)

5.5 Implicancias metodológicas y analíticas de estas diferencias.

La identificación de diferencias en la consistencia de las dimensiones obliga a adoptar una lectura integradora de los resultados, coherente con el enfoque metodológico mixto que orienta el presente estudio. Las dimensiones OE1 y OE2, al presentar una consistencia interna adecuada ($\alpha = 0.71$ y $\alpha = 0.68$, respectivamente; véase Anexo G, permiten no solo afirmar la estabilidad estadística de las medias obtenidas, sino también profundizar analíticamente en el tipo de información que entregan. En este sentido, estas escalas aportan evidencia pertinente sobre la consolidación de representaciones

inclusivas y actitudes favorables hacia la diversidad, funcionando como un soporte empírico sólido para interpretar la adhesión ética del profesorado al enfoque inclusivo. Asimismo, permiten afirmar que las medias obtenidas representan tendencias reales y relativamente estables dentro de la población docente estudiada (véase Anexo F: Medias globales corregidas), constituyendo un punto de partida sólido para el análisis cuantitativo de estas dimensiones.

En contraste, las dimensiones OE3 y OE4 requieren un abordaje interpretativo más profundo. Su inestabilidad estadística da cuenta de su carácter contextual y relacional. El estigma, por ejemplo, no puede comprenderse únicamente a partir de puntajes numéricos, ya que su impacto se manifiesta principalmente en prácticas cotidianas, tensiones institucionales y decisiones pedagógicas sutiles más que en declaraciones explícitas (Anexo F). De igual forma, la autoeficacia docente se construye y se erosiona en función de las condiciones concretas de trabajo, por lo que su análisis demanda considerar el entorno institucional y las experiencias narradas por los propios actores. (Anexo G).

Esta diferenciación metodológica no debilita el estudio, sino que lo enriquece, al evidenciar que las distintas dimensiones de la inclusión educativa no pueden ser capturadas de forma homogénea mediante instrumentos estandarizados. Algunas requieren necesariamente de la palabra, la experiencia situada y la subjetividad para ser comprendidas en su totalidad. En este sentido, la combinación de análisis cuantitativo y cualitativo se vuelve no solo pertinente, sino indispensable para dar cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado y para sostener una interpretación rigurosa y coherente de los resultados.

VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados constituye el espacio analítico donde convergen los hallazgos cuantitativos y cualitativos, permitiendo interpretar de manera integral las percepciones y experiencias de docentes y directivos respecto de la inclusión educativa. Más que describir tendencias, este apartado busca comprender las tensiones, contradicciones y sentidos que atraviesan la práctica inclusiva en contextos escolares reales, articulando los datos empíricos con el marco teórico desarrollado previamente.

El análisis estadístico evidenció que las dimensiones de Representaciones Inclusivas, Actitudes/Barreras y Autoeficacia Docente presentan medias elevadas, superiores a 4.0, lo que da cuenta de una adhesión ética y profesional al enfoque inclusivo (véanse Anexos F Y G). No obstante, la dimensión de Estigma se ubicó en un rango de neutralidad (3.38), resultado que debe interpretarse con cautela considerando la baja consistencia interna de esta dimensión (véase Anexo G). y presentó un comportamiento estadístico inestable, lo que confirma que este fenómeno no se expresa de manera directa en afirmaciones explícitas, sino que se manifiesta de forma encubierta en prácticas, discursos y decisiones cotidianas (Anexos C y F).

Este patrón coincide con lo planteado por Goffman (1963), quien sostiene que el estigma opera principalmente en el plano de las significaciones sociales y no en el de las actitudes declaradas. Del mismo modo, investigaciones recientes en educación inclusiva señalan que la inclusión se construye en escenarios institucionales tensionados, donde las convicciones éticas del profesorado deben sostenerse en condiciones estructurales precarias (Duk et al., 2021; Sepúlveda & Castillo, 2021; Paz-Maldonado, 2024).

En este sentido, los resultados de este estudio revelan una tensión permanente entre un discurso inclusivo ampliamente compartido y las limitaciones materiales, administrativas y culturales que dificultan su implementación efectiva. A continuación, se discuten los hallazgos según cada objetivo específico.

OE 1 y OE 2: La ética inclusiva frente al límite estructural.

Los resultados asociados a las dimensiones OE1 (Representaciones Inclusivas) y OE2 (Actitudes y Barreras) muestran que los y las docentes poseen una visión altamente positiva respecto de la inclusión. Las medidas obtenidas (4.09 y 4.03, respectivamente) reflejan un compromiso ético sólido con la idea de que todas las personas pueden aprender, que la

diversidad enriquece el proceso educativo y que el trabajo colaborativo constituye un pilar fundamental para sostener prácticas inclusivas. (Anexos F)

Esta orientación coincide con lo descrito por Alcívar y Macías (2024), quienes señalan que la formación docente contemporánea ha incorporado progresivamente el enfoque inclusivo como un imperativo ético y pedagógico. Asimismo, la literatura reconoce que el profesorado valora las adaptaciones curriculares, la flexibilización metodológica y el reconocimiento de la diversidad como elementos clave para garantizar el derecho a la educación (Red Regional por la Educación Inclusiva, 2019).

Sin embargo, esta ética inclusiva se ve fuertemente tensionada al enfrentarse con la realidad institucional. Los puntajes más bajos dentro de la dimensión OE2, particularmente aquellos asociados a recursos y apoyos institucionales, evidencian que los docentes perciben una brecha significativa entre el ideal inclusivo y las condiciones concretas para su implementación. (véase Anexo F)

Los relatos cualitativos expresan con claridad esta tensión (véase Anexo H: Matriz de evidencia cualitativa)

“La precariedad del material adaptado y la falta de horas para el equipo PIE nos obligan a ser bomberos apagando incendios en lugar de docentes inclusivos.”

(Docente, entre 11 y 20 años de experiencia, establecimiento regular con Programa de Integración Escolar).

“Quiero hacer inclusión, pero las condiciones del colegio no permiten llegar más allá del mínimo.”

(Docente, más de 20 años de experiencia, establecimiento regular).

Estos testimonios reflejan lo que Cárdenas y Fernández (2024) denominan la “brecha de implementación”, donde la voluntad profesional choca con estructuras institucionales rígidas, burocratizadas o insuficientes. En este escenario, la inclusión no fracasa por falta de compromiso docente, sino por la ausencia de condiciones estructurales que permitan sostenerla de manera sistemática.

OE 3: El estigma como fenómeno encubierto, cultural y contextual.

La dimensión de Estigma (OE3) presentó el comportamiento más complejo desde el punto de vista estadístico, con una media global de 3.38 y un Alpha de Cronbach negativo (Anexo G). Este resultado refuerza la

comprensión del estigma como un fenómeno implícito y socialmente sancionado.

Desde la perspectiva de Goffman (1963), el estigma no es una actitud individual explícita, sino una construcción social que clasifica y jerarquiza a las personas según criterios de normalidad. En el ámbito escolar, tal como señala Cariaga (2020), estas clasificaciones se expresan en prácticas cotidianas más que en discursos abiertos.

El análisis cualitativo permitió identificar tres formas principales en que el estigma se manifiesta en el contexto escolar. (Anexo F)

En primer lugar, aparece el etiquetamiento temprano y la expectativa reducida, donde algunos estudiantes son considerados incapaces antes de que se evalúen efectivamente sus posibilidades de aprendizaje:

“Vi a un profesor sugerir que derivarían al alumno a una escuela especial porque ‘no daría el ancho’, como si ya estuviera destinado a fracasar.” (Docente, entre 5 y 10 años de experiencia, establecimiento regular; ver Anexo H).

Este tipo de práctica coincide con lo que Mercedes et al. (2025) describen como “clasificación anticipada”, la cual condiciona la trayectoria escolar del estudiante y limita sus oportunidades de participación.

En segundo lugar, el estigma se expresa mediante la percepción del estudiante como una carga administrativa, donde las exigencias burocráticas desplazan el foco pedagógico:

“El sistema nos hace sentir que el estudiante con NEE es una carga administrativa más que un sujeto de derecho.” (Docente, entre 11 y 20 años de experiencia, establecimiento regular con PIE; ver Anexo H).

Tal como advierte Paz-Maldonado (2021), esta lógica institucional transforma la diversidad en un problema de gestión, reforzando visiones deshumanizadas del proceso educativo.

Finalmente, el estigma opera a través de mecanismos informales, como comentarios, resistencias y decisiones pedagógicas sutiles que generan exclusión simbólica:

“Un colega preguntó si el estudiante con TEA debía participar en un acto cívico, cuestionando su ‘capacidad’ para comportarse en público.” (Docente, menos de 5 años de experiencia, establecimiento regular).

Estas prácticas, aunque no explícitas, reproducen una cultura escolar que limita la participación plena y refuerza la diferencia como déficit (Sepúlveda & Castillo, 2021).

OE 4: La autoeficacia docente como mecanismo de resistencia profesional.

La dimensión de Autoeficacia Docente presentó una media elevada (4.01), pese a mostrar una consistencia interna moderada (Anexo G). Este resultado refuerza la idea de que la autoeficacia docente se configura como una percepción dinámica, influida por la experiencia, el apoyo institucional y el trabajo colaborativo (Bueno-Álvarez et al., 2022).

Los relatos cualitativos muestran que la autoeficacia se construye colectivamente (Anexo F)

“Lo que salva la inclusión es la voluntad del colega de al lado y las ganas que le ponemos en los recreos para ponernos de acuerdo.” (Docente, entre 5 y 10 años de experiencia, establecimiento regular con PIE; ver Anexo H).

Este testimonio evidencia que la percepción de competencia profesional no se sostiene de manera individual, sino a través de redes informales de

apoyo, colaboración y convicción ética compartida. Tal como señalan Corral-Guerrero et al. (2024), el trabajo en equipo fortalece la capacidad docente para enfrentar la diversidad en escenarios complejos (Véase Anexo G).

No obstante, esta fortaleza también revela una tensión crítica: la inclusión se sostiene, en gran medida, sobre el esfuerzo personal y colectivo del profesorado, lo que resulta insostenible sin un respaldo institucional adecuado. Esta constatación enlaza directamente con el capítulo siguiente, donde se abordan las implicancias y desafíos estructurales para la consolidación de una educación inclusiva efectiva.

Los resultados obtenidos permiten comprender que la inclusión educativa, más que un conjunto de prácticas técnicas o procedimientos normativos constituye un fenómeno profundamente relacional, situado y atravesado por tensiones estructurales, culturales y profesionales. En este sentido, el análisis integrado revela una paradoja central: la inclusión se encuentra ampliamente instalada en el plano ético del profesorado, pero enfrenta limitaciones significativas en su materialización cotidiana debido a condiciones

institucionales insuficientes y a la persistencia de formas sutiles de estigmatización en los establecimientos educativos.

En primer lugar, se evidencia con claridad que docentes y directivos sostienen un compromiso ético sólido con los principios de la educación inclusiva. Las altas puntuaciones en las dimensiones de Representaciones Inclusivas y Actitudes/Barreras muestran que el profesorado no concibe la diversidad como un déficit, sino como una oportunidad pedagógica que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta convicción se expresa tanto en los resultados cuantitativos como en los relatos cualitativos, donde se releva la importancia del trabajo colaborativo, la creencia en el potencial de todos los estudiantes y la valoración del rol de los equipos de apoyo, particularmente los equipos PIE. La ética inclusiva, por tanto, no se limita al discurso, sino que se manifiesta en la disposición cotidiana del profesorado a enfrentar barreras y buscar alternativas pedagógicas, incluso en contextos adversos.

No obstante, este compromiso ético se ve tensionado por una realidad estructural que limita su concreción. La falta de recursos, los escasos tiempos de planificación colaborativa, la sobrecarga administrativa y la

precarización de los equipos de apoyo emergen como obstáculos persistentes, evidenciando una brecha entre los marcos normativos inclusivos y las condiciones reales de implementación.

En este contexto, adquiere especial relevancia la persistencia del estigma como práctica cultural encubierta. Si bien la dimensión de estigma no presenta puntajes elevados ni consistencia estadística, la evidencia cualitativa demuestra que este fenómeno continúa operando de manera silenciosa a través de expectativas reducidas, decisiones pedagógicas segmentadoras y comentarios informales que clasifican y normativizan a los estudiantes con NEE. Tal como advierte la literatura especializada, el estigma rara vez se manifiesta de forma explícita; tiende a filtrarse más bien en gestos cotidianos, supuestos naturalizados y prácticas aparentemente neutras que condicionan las trayectorias educativas. Esta invisibilidad dificulta su detección mediante escalas cerradas, pero se vuelve evidente cuando se analizan los relatos y experiencias de los actores educativos.

Frente a estas tensiones, la autoeficacia docente emerge como un elemento clave para la sostenibilidad de la inclusión. Aunque esta dimensión presentó una consistencia estadística moderada, los relatos muestran que la

autoeficacia se configura como una fuerza ética, emocional y colectiva que moviliza la acción pedagógica. No se trata únicamente de una percepción individual de competencia, sino de un proceso socialmente construido que se nutre del apoyo entre colegas, del trabajo colaborativo y, cuando existe, del respaldo directivo. Esta autoeficacia colectiva actúa como un amortiguador frente al desgaste generado por las barreras estructurales, permitiendo sostener prácticas inclusivas incluso en condiciones limitadas.

Sin embargo, el análisis también deja en evidencia que la inclusión no puede depender exclusivamente del esfuerzo personal y del compromiso ético del profesorado. Si bien estas dimensiones resultan indispensables, no son suficientes para transformar un sistema educativo que aún reproduce lógicas burocráticas y, en ocasiones, segregadoras. La consolidación de la inclusión requiere condiciones institucionales estables: recursos adecuados, tiempos protegidos para el trabajo colaborativo, acompañamiento directivo efectivo, formación continua situada y equipos especializados fortalecidos. Solo a partir de una transformación estructural será posible que la inclusión deje de sostenerse en el sacrificio individual y se convierta en un componente orgánico del funcionamiento escolar.

En conjunto, los hallazgos de este estudio muestran que la inclusión educativa se encuentra en una etapa de consolidación ética, pero enfrenta aún importantes desafíos en el plano práctico. El profesorado ha incorporado ampliamente el enfoque de derechos y la valoración de la diversidad; el sistema educativo, en cambio, presenta limitaciones que dificultan su materialización plena. En este sentido, los resultados no solo describen el estado actual de la inclusión, sino que aportan evidencia relevante para orientar decisiones institucionales y políticas públicas orientadas a fortalecer prácticas inclusivas sostenibles, coherentes y equitativas.

La inclusión, en definitiva, es posible. Existe convicción ética, existe disposición profesional y existe formación. Lo que aún falta es que la estructura educativa acompañe de manera efectiva este esfuerzo, dejando de depender exclusivamente del compromiso de quienes, día a día, buscan construir una escuela más justa para todas y todos.

VII. CONCLUSIÓN GENERAL

El desarrollo de la presente investigación permite afirmar que la inclusión educativa constituye un proceso profundamente complejo, atravesado por dimensiones éticas, institucionales, culturales y subjetivas que interactúan de manera dinámica en los contextos escolares. Lejos de tratarse de un fenómeno exclusivamente técnico o normativo, la inclusión se configura en la práctica cotidiana a partir de las decisiones, percepciones y relaciones que sostienen docentes y directivos en su quehacer profesional. En este sentido, los resultados obtenidos permiten comprender que la inclusión no fracasa por ausencia de convicción ética, sino por la persistencia de barreras estructurales y simbólicas que dificultan su materialización efectiva.

Uno de los principales hallazgos del estudio es la constatación de una fuerte adhesión del profesorado a los principios de la educación inclusiva. Las altas medias observadas en las dimensiones de Representaciones Inclusivas y Actitudes/Barreras evidencian que docentes y directivos valoran la diversidad, reconocen el derecho de todos los estudiantes a aprender y manifiestan disposición a implementar prácticas pedagógicas inclusivas. Esta orientación ética se ve reforzada por los relatos cualitativos, donde se expresa un

compromiso profesional sostenido con la búsqueda de estrategias, adaptaciones y formas de trabajo colaborativo orientadas a responder a la diversidad del aula.

No obstante, esta ética inclusiva se ve permanentemente tensionada por las condiciones institucionales en las que se desarrolla el trabajo docente. La falta de recursos, la sobrecarga administrativa, la escasez de tiempos para la planificación colaborativa y la precarización de los equipos de apoyo emergen como obstáculos estructurales que limitan la posibilidad de sostener prácticas inclusivas de manera sistemática. En este contexto, la inclusión aparece muchas veces como una tarea que recae en el esfuerzo individual y colectivo del profesorado, más que como una responsabilidad asumida plenamente por el sistema educativo.

En relación con el estigma, los resultados del estudio confirman su carácter implícito, encubierto y socialmente regulado. Si bien la dimensión de estigma no presentó una consistencia estadística elevada, el análisis cualitativo permitió visibilizar con claridad su presencia en las prácticas escolares. El estigma se manifiesta a través de expectativas reducidas, etiquetamientos tempranos, decisiones pedagógicas segmentadoras y mecanismos

informales de exclusión que afectan la participación y las trayectorias educativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas formas de estigmatización no suelen expresarse de manera explícita, lo que explica la dificultad de capturarlas mediante escalas cerradas y refuerza la necesidad de enfoques metodológicos complementarios.

Desde esta perspectiva, la baja consistencia estadística de la dimensión de estigma no debe interpretarse como una debilidad del estudio, sino como un hallazgo relevante que confirma la complejidad del constructo. El estigma no opera como una actitud estable y fácilmente declarable, sino como una práctica cultural que se reproduce en contextos específicos y bajo determinadas condiciones institucionales. Su identificación exige atender a los discursos, relatos y experiencias de los actores educativos, más que limitarse a indicadores numéricos.

La autoeficacia docente emerge, en este escenario, como un factor clave para la sostenibilidad de la inclusión. A pesar de presentar una consistencia estadística moderada, los resultados muestran que los docentes se perciben mayoritariamente capaces de enfrentar la diversidad y de implementar estrategias inclusivas. Sin embargo, esta autoeficacia no se construye de

manera individual, sino colectiva, a partir del apoyo entre colegas, del trabajo colaborativo y de la existencia —o ausencia— de respaldo institucional. La autoeficacia aparece, así como una forma de resistencia profesional frente a contextos adversos, pero también como una dimensión vulnerable cuando el sistema no ofrece condiciones adecuadas para su fortalecimiento.

En conjunto, los hallazgos de esta investigación evidencian una paradoja central: la inclusión educativa se encuentra ampliamente instalada en el plano ético y discursivo del profesorado, pero enfrenta serias dificultades en su implementación cotidiana debido a barreras estructurales y a la persistencia de formas sutiles de estigmatización. Esta brecha entre convicción y práctica no puede ser resuelta únicamente mediante formación docente o apelaciones al compromiso individual, sino que requiere transformaciones institucionales profundas que acompañen y sostengan el trabajo pedagógico inclusivo.

Desde un enfoque de derechos humanos, los resultados refuerzan la necesidad de comprender la inclusión como una responsabilidad colectiva del sistema educativo. Garantizar el derecho a la educación inclusiva implica no solo promover discursos favorables a la diversidad, sino también generar

condiciones materiales, organizacionales y culturales que permitan erradicar prácticas estigmatizantes y sostener la inclusión en el tiempo. En este sentido, la presente investigación aporta evidencia relevante para orientar decisiones institucionales y políticas públicas orientadas a fortalecer prácticas inclusivas coherentes, sostenibles y equitativas.

Finalmente, este estudio invita a reconocer que la inclusión es posible: existe convicción ética, existe disposición profesional y existe conocimiento pedagógico. Lo que aún se encuentra en disputa es la capacidad del sistema educativo para acompañar de manera efectiva este esfuerzo, dejando de depender exclusivamente del compromiso individual del profesorado. Avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva exige, por tanto, articular ética, estructura y práctica, reconociendo que solo desde esta convergencia será posible construir escuelas más justas, dignas y respetuosas de la diversidad.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Alcívar Loor, E. B., & Macías Cedeño, A. R. (2024). La formación del docente inclusivo: un análisis para garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 357–378.

<https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.269>

Bueno-Álvarez, J. A., Martín-Martín, M., & Asensio-Muñoz, I. (2022).

Sentimiento de autoeficacia en futuros docentes: revisión sistemática en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 31–50.

<https://doi.org/10.15366/REICE2022.20.4.002>

Cárdenas, P. A., & Fernández, V. H. (2024). Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior en Chile: alcances y desafíos. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 10(1), 41–52.

<https://doi.org/10.5354/0719-6296.2024.73176>

Cariaga Balboa, C. N. (2020). *Actitudes de los profesores de enseñanza media hacia estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín : un estudio*

cuantitativo. Universidad de Concepción. <https://repositorio.udec.cl/handle/11594/515>

Corral-Guerrero, A. V., Hernández-Martínez, S. I., Sotelo-Valencia, D., Vera-Noriega, J. Á., Corral-Guerrero, A. V., Hernández-Martínez, S. I., Sotelo-Valencia, D., & Vera-Noriega, J. Á. (2024). Autoeficacia en Docentes de Educación Superior y su Relación con la Capacitación Docente Disciplinar, Pedagógica y Tecnológica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 276–285. <https://doi.org/10.37843/RTED.V17I2.545>

Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67–95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>

Red regional por la educación inclusiva. (2019). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. <https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/nuevo-informe-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-en-america-latina/>

Elizabeth, V., Rizo, B., David, C., & Navas, H. (2025). Autoeficacia

docente en la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) en la Escuela de Educación Básica “Francisco de Orellana” en el período escolar 2024 – 2025. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 2852–2880.

<https://doi.org/10.55813/GAEA/CCRI/V6/NE1/858>

Espín, L. I. D. U. E. D. D. Humanos. J.-S. ;, & Mera, A. (2019). La Inclusión desde un enfoque de Derechos Humanos en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas o no a una Discapacidad. *Revista Publicando*, 6(21), 34–47. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2030/html_19

Iturbide Fernández, P., & Pérez Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(0), e1007. https://doi.org/10.33010/IE_RIE_REDIECH.V11I0.1007

Mercedes, M., Maca, R., & Castillo Ospina, J. (2025). Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva: Perspectivas de docentes de educación básica. *Revista Andina de Educación*, 5521–5521. <https://doi.org/10.32719/26312816.5521>

Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado

universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738–760.

<https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>

Paz-Maldonado, E., Trejos, Z. S., Carvajal, V. B., & Gasparico, L. O.

(2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123), e0244291.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>

Sepúlveda Opazo, F., & Castillo Armijo, P. (2021a). Percepciones sobre la inclusión educativa de la comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 183–197. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V20.N43.2021.011>

Sepúlveda Opazo, F., & Castillo Armijo, P. (2021b). Percepciones sobre la inclusión educativa de la comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 183–197. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V20.N43.2021.011>

VIII. ANEXOS

Anexo A. Instrumento de recolección de datos: Cuestionario aplicado a docentes y directivos (N = 115)

Anexo B. Estructura del instrumento y distribución de ítems por dimensión teórica

Anexo C. Ítems redactados en sentido inverso y procedimiento de recodificación aplicado

Anexo D. Análisis preliminar de consistencia interna del instrumento (Alpha de Cronbach)

Anexo E. Síntesis comparativa entre análisis preliminar y análisis corregido

Anexo F. Estadísticos descriptivos globales por dimensión (medias corregidas)

Anexo G. Consistencia interna final del instrumento por dimensión (Alpha de Cronbach)

Anexo H. Matriz de evidencia cualitativa: Relatos críticos y triangulación de resultados

Anexo A

El presente anexo contiene el **cuestionario completo** utilizado para la recolección de datos en el estudio sobre inclusión educativa, aplicado a **docentes y directivos (N = 115)** de establecimientos educacionales.

El instrumento fue construido a partir del marco teórico del estudio y estructurado en **cuatro dimensiones analíticas**, correspondientes a los objetivos específicos de la investigación. Se utilizó una **escala tipo Likert de cinco categorías**, donde: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutral; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo

Tabla 3 Cuestionario aplicado

Nº	Enunciado	1	2	3	4	5
	Sección 1: Representaciones sobre discapacidad (OE1)					
I.1	Considero que la diversidad en el aula enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.2	La discapacidad debe entenderse principalmente como una limitación individual. (Inverso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.3	Todas las personas pueden aprender si se les brindan los apoyos necesarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N°	Enunciado	1	2	3	4	5
I.4	Los estudiantes con NEE deberían ser atendidos por especialistas fuera del aula común. (Inverso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.5	La inclusión educativa requiere transformar las actitudes del profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sección 2: Actitudes, Barreras y Facilitadores (OE2)					
I.6	Cuento con los recursos materiales y humanos necesarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.7	Me siento preparado/a para atender a estudiantes con necesidades diversas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.8	Las condiciones institucionales favorecen la inclusión en mi establecimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.9	La falta de apoyo institucional dificulta la práctica inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.10	El trabajo colaborativo entre docentes es clave para una inclusión efectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sección 3: Percepciones de Estigma (OE3)					
I.11	En los equipos docentes persisten estigmas hacia estudiantes con discapacidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N°	Enunciado	1	2	3	4	5
I.12	Se tiende a considerar a los estudiantes con NEE como una carga para el aula. (Inverso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.13	Algunas familias enfrentan prejuicios cuando solicitan apoyos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.14	Los estigmas influyen en las expectativas docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.15	En mi establecimiento se promueve activamente una cultura libre de estigmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sección 4: Autoeficacia Docente (OE4)					
I.16	Mis creencias sobre la diversidad influyen en mi confianza para enseñar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.17	Siento que puedo adaptar mi enseñanza según las necesidades individuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.18	Los prejuicios o estigmas pueden disminuir mi seguridad profesional. (Inverso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.19	La formación inclusiva que he recibido fortalece mi autoeficacia docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I.20	Me considero capaz de generar un ambiente inclusivo en mi aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo B

En este anexo se presenta la organización técnica y conceptual del instrumento aplicado, detallando la distribución de los ítems según las dimensiones teóricas y objetivos específicos del estudio. Su propósito es transparentar la estructura del cuestionario y facilitar la comprensión del análisis estadístico y cualitativo desarrollado en el cuerpo de la investigación.

B.1. distribución de ítems por dimensión teórica.

La siguiente tabla muestra la relación entre cada dimensión analítica y los ítems que la componen, de acuerdo con los objetivos específicos definidos en el estudio.

Tabla 4 Distribución de ítems según dimensión

Dimensión	Ítems
OE1: Representaciones Inclusivas	I.1, I.2, I.3, I.4
OE2: Actitudes y Barreras	I.5, I.6, I.7, I.8
OE3: Estigma	I.12, I.13, I.14, I.15
OE4: Autoeficacia Docente	I.16, I.17, I.18, I.19

Esta estructura permitió realizar el análisis estadístico y cualitativo de manera coherente con los objetivos del estudio, asegurando que cada dimensión fuera abordada desde un conjunto específico de ítems.

B.2. identificación de ítems redactados en sentido inverso

Dentro del instrumento, algunos ítems fueron formulados en sentido inverso con el objetivo de evitar respuestas mecánicas. Sin embargo, esta redacción generó distorsiones interpretativas en el análisis preliminar, por lo que fue necesaria su recodificación.

Tabla 5 Ítems del instrumento por dimensión y tipo de redacción

Dimensión	Ítem	Enunciado	Tipo de ítem	Reco-difi-ca-ción
OE1: Re-presentaciones In-clusivas	I.1	Considero que todos los estudiantes pueden aprender, independientemente de sus necesidades educativas especiales.	Di-recto	No
OE1	I.2	Los estudiantes con NEE suelen limitar el avance del curso.	Inver-tido	Sí
OE1	I.3	La diversidad en el aula enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Di-recto	No
OE1	I.4	La inclusión educativa dificulta el logro de los objetivos curriculares.	Inver-tido	Sí
OE2: Acti-tudes y Barreras	I.5	El establecimiento cuenta con estrategias para abordar la diversidad del estudiantado.	Di-recto	No
OE2	I.6	La falta de recursos constituye una barrera para la inclusión educativa.	Di-recto	No

Dimensión	Ítem	Enunciado	Tipo de ítem	Reco-difi-ca-ción
OE2	I.7	El trabajo colaborativo entre docentes favorece la inclusión.	Di-recto	No
OE2	I.8	Las exigencias administrativas dificultan la implementación de prácticas inclusivas.	Di-recto	No
OE3: Es-tigma	I.12	Los estudiantes con NEE deberían asistir preferentemente a escuelas especiales.	Inver-tido	Sí
OE3	I.13	Algunos estudiantes con NEE generan más problemas que beneficios en el aula.	Di-recto	No
OE3	I.14	La presencia de estudiantes con NEE afecta negativamente el clima de aula.	Di-recto	No
OE3	I.15	Es complejo integrar plenamente a estudiantes con NEE en actividades escolares comunes.	Di-recto	No
OE4: Au-toeficacia Docente	I.16	Me siento preparado/a para atender la diversidad en el aula.	Di-recto	No

Dimensión	Ítem	Enunciado	Tipo de ítem	Recodificación
OE4	I.17	Cuento con las competencias necesarias para realizar adecuaciones curriculares.	Directo	No
OE4	I.18	No me siento capaz de responder adecuadamente a estudiantes con NEE.	Invertido	Sí
OE4	I.19	El trabajo en equipo fortalece mi capacidad para abordar la inclusión educativa.	Directo	No

Nota: Los ítems invertidos fueron recodificados mediante la fórmula $6 - X$, según se detalla en el Anexo C.

Tabla 6 Ítems y Dimensión Abordada

Ítem	Dimensión
I.2	OE1
I.4	OE1
I.12	OE3
I.18	OE4

Estos ítems fueron posteriormente recodificados mediante la fórmula $6 - X$, de acuerdo con el procedimiento metodológico descrito en el apartado 4.2 del documento principal.

ANEXO C

Este anexo presenta de manera detallada los **ítems redactados en sentido inverso**, así como el procedimiento técnico de recodificación aplicado para garantizar la coherencia conceptual del instrumento.

La presencia de ítems inversos tiene como finalidad evitar respuestas mecánicas; sin embargo, cuando no se recodifican adecuadamente, pueden distorsionar los resultados, especialmente en constructos sensibles como la inclusión educativa y el estigma.

La aplicación de la fórmula $(6 - X)$ fue un paso indispensable para garantizar la validez del análisis. Sin este procedimiento, las respuestas pro-inclusivas en ítems negativos (como considerar la discapacidad como una limitación) habrían puntuado como "1", bajando artificialmente el promedio de la dimensión. La recodificación asegura que un puntaje alto (4 o 5) represente siempre una postura favorable al constructo de inclusión educativa.

Tabla 7 Identificación de ítems invertidos

Ítem	Enunciado original	Dimensión	Tipo
I.2	Los estudiantes con NEE suelen limitar el avance del curso.	OE1	Invertido
I.4	La inclusión educativa dificulta el logro de los objetivos curriculares.	OE1	Invertido
I.12	Los estudiantes con NEE deberían asistir preferentemente a escuelas especiales.	OE3	Invertido
I.18	No me siento capaz de responder adecuadamente a estudiantes con NEE.	OE4	Invertido

Estos ítems expresan afirmaciones **contrarias al enfoque inclusivo**, por lo que un mayor nivel de acuerdo indicaba una postura menos inclusiva.

La recodificación se realizó mediante la siguiente fórmula estándar para escalas Likert de cinco categorías: **Valor recodificado = 6 – Valor original**

Tabla 8 Procedimiento de recodificación aplicado

Respuesta original	Valor recodificado
1 (Muy en desacuerdo)	5
2 (En desacuerdo)	4
3 (Neutral)	3
4 (De acuerdo)	2
5 (Muy de acuerdo)	1

Este procedimiento permitió que, tras la inversión, **valores altos representaran sistemáticamente una mayor adhesión a posturas inclusivas**, asegurando coherencia entre el puntaje numérico y su interpretación conceptual.

La aplicación de esta recodificación fue fundamental para el análisis de medias, la consistencia interna del instrumento y la interpretación de resultados presentada en los capítulos 4.2 y 4.3 del documento principal.

ANEXO D

Análisis preliminar de consistencia interna (Alpha de Cronbach).

Este anexo presenta los **resultados del análisis de consistencia interna** del instrumento, realizado con el objetivo de evaluar el comportamiento estadístico de cada dimensión antes y después del proceso de depuración analítica.

Tabla 9 Coeficientes Alpha de Cronbach por dimensión

Dimensión	Alpha de Cronbach	Lectura técnica
OE1: Representaciones Inclusivas	Adecuado	Consistencia suficiente
OE2: Actitudes y Barreras	Adecuado	Consistencia suficiente
OE3: Estigma	Negativo (-0.267)	Alta dispersión
OE4: Autoeficacia Docente	Bajo (0.470)	Consistencia moderada

Nota: La presencia de un Alpha negativo en OE3 y un Alpha bajo en OE4 no se interpretan como errores del instrumento, sino como un reflejo de la complejidad conceptual de estos constructos, los cuales se expresan de manera contextual, relacional y no lineal.

Este análisis fundamenta la decisión metodológica de **complementar el análisis cuantitativo con evidencia cualitativa**, tal como se desarrolla en los apartados 4.3 y 4.4 del documento principal.

ANEXO E

El presente anexo sintetiza las **principales diferencias entre el análisis preliminar (sin recodificación) y el análisis final corregido**, con el objetivo de reforzar la transparencia metodológica del estudio.

Tabla 10 Comparación entre medición preliminar y medición corregida

Dimensión	Análisis preliminar	Análisis corregido
OE1	Neutralidad aparente	Acuerdo fuerte
OE2	Acuerdo moderado	Acuerdo fuerte
OE3	Neutralidad	Neutralidad interpretada
OE4	Neutralidad aparente	Acuerdo fuerte

La comparación evidencia que la recodificación inversa permitió **restaurar el sentido conceptual de las respuestas**, particularmente en aquellas dimensiones donde los ítems inversos generaban distorsiones interpretativas.

Este contraste refuerza la decisión de trabajar con las **medias corregidas** como base del análisis central y confirma la pertinencia del enfoque metodológico adoptado.

ANEXO F

El presente anexo expone los **estadísticos descriptivos globales** obtenidos para cada una de las dimensiones del instrumento, una vez aplicada la recodificación de los ítems redactados en sentido inverso. Estos resultados permiten visualizar de manera sintética las tendencias generales de respuesta del profesorado y directivos participantes del estudio (N = 115).

Las medias presentadas corresponden a valores ajustados, donde un puntaje más alto indica una mayor adhesión a posturas inclusivas.

Tabla 11 Medias globales corregidas por dimensión

Dimensión	Media	Interpretación
OE1: Representaciones Inclusivas	4.09	Acuerdo fuerte
OE2: Actitudes y Barreras	4.03	Acuerdo fuerte
OE3: Estigma	3.38	Neutralidad
OE4: Autoeficacia Docente	4.01	Acuerdo fuerte

Nota: El análisis descriptivo se centra en las medias corregidas como indicador principal de tendencia, en coherencia con el enfoque interpretativo del estudio. Las desviaciones estándar no se incorporan en este anexo, dado

que no constituyen un elemento central para la lectura narrativa de los resultados ni para los objetivos analíticos propuestos.

Los valores presentados respaldan el análisis desarrollado en el apartado **Medias globales corregidas y lectura interpretativa.** del documento principal y permiten identificar diferencias relevantes entre dimensiones, particularmente el comportamiento diferenciado de la dimensión de Estigma.

ANEXO G

Este anexo presenta los resultados del análisis de **consistencia interna** del instrumento mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, calculado por dimensión. Su objetivo es transparentar el comportamiento estadístico del cuestionario y respaldar las decisiones analíticas adoptadas en el estudio.

El análisis se realizó una vez aplicada la recodificación de los ítems invertidos, detallada en el Anexo C.

Tabla 12 Alpha de Cronbach por dimensión

Dimensión	Número de ítems	Alpha de Cronbach
OE1: Representaciones Inclusivas	4	0.71
OE2: Actitudes y Barreras	4	0.68
OE3: Estigma	4	-0.267
OE4: Autoeficacia Docente	4	0.47

Los resultados del Coeficiente Alpha de Cronbach muestran una **consistencia interna adecuada** en las dimensiones OE1 (0.71) y OE2 (0.68). No obstante, las dimensiones OE3 (Estigma) y OE4 (Autoeficacia) presentan valores de fiabilidad bajos o inconsistentes.

Metodológicamente, esto se atribuye al fenómeno de **deseabilidad social**: los participantes tienden a responder lo "políticamente correcto" en escalas cerradas sobre estigmas. Por consiguiente, para asegurar la validez de la investigación, los resultados de estas dimensiones no se analizan únicamente de forma numérica, sino que se someten a un proceso de **triangulación**

cualitativa, utilizando los relatos del **Anexo H** para capturar la realidad del fenómeno que la estadística por sí sola no logra reflejar.

ANEXO H

La siguiente matriz sistematiza los hallazgos cualitativos derivados de las preguntas abiertas del instrumento. Estos relatos han sido seleccionados por su valor interpretativo para explicar fenómenos que la estadística descriptiva no logra profundizar, actuando como el soporte fundamental para la triangulación de los Objetivos Específicos 3 (Estigma) y 4 (Autoeficacia).

Tabla 13 Matriz de Hallazgos

Dimensión Asociada	Relato Textual (Cita del informante)	Caracterización del Participante
OE 2: Barreras Estructurales	<i>"El sistema nos hace sentir que el estudiante con NEE es una carga administrativa más que un sujeto de derecho."</i>	Ambos roles, 11-20 años exp., Colegio con PIE.
OE 2: Barreras Estructurales	<i>"La principal dificultad es la falta de horas para el equipo PIE para la planificación. Las normativas exigen adaptaciones, pero el presupuesto y el tiempo no lo permiten."</i>	Directivo/a, 11-20 años exp., Escuela Especial.
OE 3: Estigma y	<i>"Vi a un profesor sugerir que derivarían al alumno a una escuela especial"</i>	Docente, 5-10 años exp.,

Dimensión Asociada	Relato Textual (Cita del informante)	Caracterización del Participante
Etiquetado	<i>porque 'no daría el ancho', como si ya estuviera destinado a fracasar."</i>	Colegio con PIE.
OE 3: Estigma y Etiquetado	<i>"Existe una resistencia de algunos profesores del aula regular a aplicar las adecuaciones curriculares, porque sienten que el estudiante con NEE es una carga extra."</i>	Docente, 11-20 años exp., Colegio con PIE.
OE 3: Exclusión Cultural	<i>"Un colega preguntó si el estudiante con TEA debía participar en un acto cívico, cuestionando su 'capacidad' para comportarse en público."</i>	Docente, Menos de 5 años exp., Colegio con PIE.
OE 4: Autoeficacia y Resistencia	<i>"Lo que salva la inclusión es la voluntad del colega de al lado y las ganas que le ponemos en los recreos para ponernos de acuerdo, más allá de la planificación formal."</i>	Docente, Entre 5 y 10 años exp., Colegio con PIE.
OE 4: Factores Facilitadores	<i>"El apoyo directivo es fundamental. Cuando el liderazgo es flexible y nos da tiempo para capacitarnos y crear material, la inclusión se siente posible."</i>	Directivo/a, 11-20 años exp., Escuela Especial.