

Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades

Association of Sociodemographic and Occupational Factors with Teachers' Attitudes toward Inclusion of Students with Disabilities

Associação entre fatores sociodemográficos laborais e a atitude docente perante a inclusão de alunos com deficiência

Priscilla Rossana Paredes Floril¹

ORCID: 0000-0001-9870-1339

Mónica Guadalupe Méndez Maldonado²

ORCID: 0000-0001-5127-7243

Gianella Joyce Maldonado Méndez³

ORCID: 0000-0002-4254-8539

^{1,2} Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

³ Comunidad UNIR, Ecuador.

Correspondencia: pparedes@ups.edu.ec

Recibido: 02/03/2023

Aceptado: 29/08/2023

Resumen: El objetivo principal de esta investigación es determinar el grado de asociación entre factores sociodemográficos-laborales y las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, para así conocer hasta qué punto existe una correlación entre estas variables. La investigación fue básica con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional, de tipo no experimental y transversal, mientras que la técnica aplicada fue la encuesta a través del cuestionario de Tárraga-Mínguez et al. (2013), pero en la versión adaptada por Clavijo et al. (2016). El cuestionario cuenta con 15 ítems que se distribuyen en tres dimensiones: 1) creencias (9 ítems); 2) predisposición para actuar (4 ítems); y 3) sentimientos (2 ítems), adaptados en escala de Likert para una muestra aleatoria probabilística por conglomerados de 90 docentes que laboran en cuatro instituciones educativas de la zona 8 Distrito 09D09 en Ecuador. La fiabilidad del instrumento evaluada a través del alfa de Cronbach fue de 0.8462. Entre los principales resultados, se muestra una mayor proporción de mujeres respecto a hombres que muestran una actitud favorable hacia la inclusión. Además, los y las docentes que han recibido formación en educación inclusiva presentan un menor grado de negatividad, al igual que una menor indiferencia, lo cual privilegia una actitud positiva hacia la inclusión. También, contar con el recurso humano y el material de apoyo privilegia una actitud favorable hacia la inclusión.

Palabras clave: actitud docente; inclusión educativa; discapacidad; factores sociodemográficos; factores laborales.

Abstract: The primary aim of this research is to determine the degree of association between sociodemographic and occupational factors and teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the school system. This study adopts a basic quantitative approach with a descriptive-correlational scope, employing a non-experimental cross-sectional design. The research tool used was a survey based on the questionnaire developed by Tárraga-Mínguez et al. (2013), adapted by Clavijo et al. (2016). The questionnaire comprises 15 items, distributed across three dimensions: 1) beliefs (9 items); 2) predisposition to act (4 items); and 3) emotions (2 items), all adapted on a Likert scale. The survey was administered to a random probabilistic sample of 90 teachers working in four educational institutions in District 09D09, Zone 8 in Ecuador. The reliability of the instrument, as assessed by Cronbach's alpha, was 0.8462. Key findings indicate a higher proportion of women compared to men who exhibit a favorable attitude towards inclusion. Additionally, teachers who have received training in inclusive education tend to display a lower degree of negativity and indifference, favoring a positive attitude towards inclusion. Having access to human resources and support materials also promotes a positive attitude towards inclusion.

Keywords: teacher attitude; inclusive education; disability; sociodemographic factors; occupational factors.

Resumo: O principal objetivo desta pesquisa é determinar o grau de associação entre os fatores sociodemográficos laborais e as atitudes dos professores em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, a fim de descobrir até que ponto existe uma correlação entre essas variáveis. A pesquisa foi básica com abordagem quantitativa, alcance descritivo-correlacional, de tipo não experimental e transversal, enquanto a técnica aplicada foi uma sondagem por meio do questionário de Tárraga-Mínguez et al. (2013), mas na versão adaptada por Clavijo et al. (2016). O questionário conta com 15 itens distribuídos em três dimensões: 1) crenças (9 itens); 2) predisposição para agir (4 itens); e 3) sentimentos (2 itens), adaptados em uma escala Likert para uma amostra probabilística aleatória de 90 professores que trabalham em quatro instituições educacionais na zona 8 Distrito 09D09 no Equador. A confiabilidade do instrumento avaliada pelo alfa de Cronbach foi de 0,8462. Entre os principais resultados, há uma proporção maior de mulheres do que de homens que demonstram uma atitude favorável em relação à inclusão. Além disso, os e as docentes que receberam treinamento em educação inclusiva apresentam um grau menor de negatividade, bem como menos indiferença, o que favorece uma atitude positiva em relação à inclusão. Também, contar com recursos humanos e materiais de apoio promove uma atitude favorável em relação à inclusão.

Palavras-chave: atitude docente; inclusão educativa; deficiência; fatores sociodemográficos; fatores laborais.

Introducción

Hasta mediados del siglo XX, la educación especial era concebida bajo las concepciones de innatismo y estabilidad, lo cual desencadenó en dos efectos importantes: por una parte, surgía la necesidad de una identificación exacta del trastorno y, por otra parte, la necesidad de educarlos de forma excepcional y aislada del resto de sus compañeros.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se comienza a cuestionar esta concepción de educación especial, y en 1978 se publica el Informe Warnock, que da paso a un nuevo concepto de educación enfocado en las *necesidades educativas especiales* (NEE). Esta concepción abandona la segregación del estudiantado y los efectos perjudiciales de la clasificación indiscriminada, puesto que se reconoce que todos tienen necesidades educativas (independientemente de si tienen o no una discapacidad); sin embargo, existen quienes requieren de ayudas especiales para lograr alcanzar los objetivos propuestos (Rojas-Àviles et al., 2020, p. 77).

Este informe transformó radicalmente la educación especial al reafirmar el concepto de “normalización”, puesto que este buscaba que los estudiantes con algún tipo de requerimiento educativo especial gozaran plenamente de sus derechos al igual que cualquier otra persona y, asimismo, tuvieran las oportunidades para poder explotar su potencial. Además, contempló diversas iniciativas orientadas a promover la integración de los estudiantes, con el objetivo de mejorar su autoestima y estimular sus capacidades reales (Amiama-Espaillat, 2020). Esta nueva mirada de la educación, que abandona la segregación y le da paso a la integración, vela por la dignidad humana y promueve la igualdad de derechos, dado que “si los niños y jóvenes resultan marginados de los sistemas educativos no tienen oportunidades de desarrollarse como ciudadanos” (De la Cruz Flores, 2017, p. 172).

Esta naturaleza jurídica del derecho a la educación se evidencia en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que afirma que “los Estados Parte asegurarán que: las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2008, art. 24). Por lo tanto, el movimiento de la inclusión llega para transformar los sistemas educativos, ya que permite dar solución a la heterogeneidad de requerimientos educativos que suele presentar el alumnado y, a su vez, juega un papel crucial para efectivizar el derecho a la educación en un marco de igualdad (Arnaiz Sánchez, 2019).

Sin embargo, aún en la actualidad, la inclusión educativa sigue siendo uno de los más importantes retos dentro de los establecimientos escolares, dado que para implementarla es ineludible contar con el apoyo y la colaboración de cada una de las personas que los conforman. Es decir, es un compromiso que deben asumir tanto directivos y docentes, estudiantes y sus representantes legales, así como el gobierno de turno (Pérez Márquez et al., 2021), lo cual es

reafirmado por Calle García (2021) y también por O. Baez y D’Ottavio (2020), quienes ponen énfasis en la disposición de herramientas conceptuales dentro del entorno educativo.

Para desarrollar una educación inclusiva, según González Rojas y Triana Fierro (2018), es imprescindible asumir que se debe atravesar por un proceso de transformación en todos sus niveles: macro (políticas educativas), meso (funcionamiento institucional) y micro (actitudes y prácticas docentes), y en la interacción entre los actores educativos de forma tal que favorezca la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Precisamente, una de las principales barreras que se evidencian en el sistema educativo, son las “barreras sociales y actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, falta de capacitación, ausencia de conocimiento de los procesos inclusivos” (Calle Orellana & Zaruma Piña, 2022, p. 75). Es importante en este punto destacar lo planteado por Gallego-Jiménez et al. (2021), quienes a partir del análisis de diversos artículos encuentran que en varios de ellos se reconoce que, en las diferentes comunidades educativas estudiadas, existe una realidad palpable y repetitiva en torno a la formación del profesorado, la cual se caracteriza por una notable carencia en cuanto a la información y recursos sobre educación inclusiva.

Existen diferentes tipos de barreras que podrían obstaculizar un proceso exitoso de inclusión educativa en una institución. Precisamente, Mena-Chiluisa y Alulima (2021) enfatizan en que una de las principales barreras en el sistema educativo ecuatoriano son las actitudinales, que en muchos casos están vinculadas con prácticas negativas de parte del cuerpo docente. Y, a su vez, estas actitudes estarían sujetas a diversos factores, tal como menciona Chaves Cadaval (2020), que afirma que el tiempo de experiencia en el campo profesional de la educación, las particularidades de los estudiantes, la posibilidad de acceder a diferentes tipos de recursos, la preparación profesional y el tiempo disponible son variables que pueden afectar y producir un cambio en las actitudes docentes hacia la inclusión educativa.

Asimismo, Tello-Blanc y Paredes-Floril (2022) recalcan el rol de los docentes y la empatía que deben mostrar para generar un ambiente que motive a los estudiantes, que acompañe de materiales didácticos novedosos y demás apoyos y ajustes razonables, que incluso han provocado mejoras a nivel social en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (Paredes Floril & Ponguillo Llamuca, 2022). Estos apoyos y ajustes razonables se ponen en práctica a través de un plan centrado en la persona, en el que también intervienen profesionales de salud y familia, lo cual contribuye a la meta de una educación inclusiva para los estudiantes, incluso aquellos con múltiples

discapacidades (Paredes Floril & Borja Ceme, 2022). Cabe mencionar que la motivación y la eliminación de prejuicios son factores determinantes en la capacidad de influir en personas con discapacidad, como lo menciona Paredes Floril (2018), quien atribuye una correlación positiva entre la gestión del talento humano y el desarrollo de competencias cardinales de personas con discapacidad dentro del sector privado.

El presente trabajo de investigación es relevante pues permite determinar el grado de asociación entre factores sociodemográficos-laborales y las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Esta investigación se realiza con miras a proporcionarles a las autoridades institucionales información relevante que les permita identificar las actitudes actuales de los y las docentes hacia la inclusión educativa y, a su vez, conocer los posibles factores que impactan en dichas actitudes.

Actitud docente

El rol docente constituye el eje central en el presente artículo. El docente cumple una función esencial en el proceso de inclusión educativa, por lo que resulta necesario que desarrolle actitudes favorables, dado que estas contribuirán a crear un sólido sentido de pertenencia en los estudiantes con discapacidad (González Rojas & Triana Fierro, 2018, p. 205). Sin embargo, pueden existir barreras actitudinales tales como “actitudes de rechazo, menoscambio, discriminación o sobreprotección hacia los alumnos que poseen algún tipo de discapacidad” (Covarrubias, 2019, p. 143), lo cual complica la transformación del sector educativo debido a que “se encuentran asentadas en las subjetividades de los actores y en la cultura institucional de las escuelas” (Cortés Rojas, 2018, p. 30).

Távara (2020) identifica que la actitud docente en torno a la inclusión educativa es muy negativa, principalmente en el componente afectivo. Asimismo, autores como Clavijo et al. (2016) identificaron que los docentes poseen principalmente una actitud indiferente con una leve inclinación hacia las actitudes favorables de inclusión, mientras que otras investigaciones arrojaron como resultado que los y las docentes mantienen actitudes ambivalentes ante el proceso de inclusión educativa (Asitimbay Quizhpi & Dumancela Tello, 2018; Beaven Ciapara, 2020; Valverde Vera, 2021).

Por otro lado, Sevilla Santo et al. (2018) señalan que las actitudes de los docentes están sujetas a factores como “la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que

labora el docente” (Sevilla Santo et al., 2018, p. 115), mientras que autores como Tello (2022) sostienen que variables particulares como la formación, experiencia en la enseñanza a estudiantes que poseen discapacidad y la capacitación especializada (conocimiento sobre estrategias metodológicas aplicables en estudiantes con discapacidad) influye directamente en las actitudes frente a la inclusión educativa (Tello, 2022, pp. 90-91).

Factores sociodemográficos y actitud docente

En estudios previos han sido diversos los resultados sobre la relación entre el factor *sexo* o *género* y la actitud docente hacia la inclusión. Por una parte, varios artículos (Beaven Ciapara, 2020; Carvajal Villamizar, 2019; Garzón Castro et al., 2016; Jaime Matos, 2021) afirman que no existe un nivel de significancia estadística al momento de relacionar estas dos variables. Esto contrasta con los resultados de otras investigaciones (Álvarez Castillo & Buenestado Fernández, 2015; García Sánchez & Garrote Salazar, 2021; Rodríguez-Marulanda & Lechuga-Cardozo, 2019) donde se halló que sí existe relación entre ambas variables, debido a que los resultados más desfavorables fueron obtenidos por los maestros; las mujeres muestran mayor preocupación que los hombres por los requerimientos inclusivos y, aunque levemente, muestran una tendencia favorable de sus actitudes hacia la inclusión. En Ecuador, varios estudios encontraron que no existe una relación significativa entre actitud y sexo (Asitimbay Quizhpi & Dumancela Tello, 2018; Clavijo et al., 2016; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Por otra parte, varias investigaciones (Carvajal Villamizar, 2019; García Sánchez & Garrote Salazar, 2021; González Vargas, 2018) determinaron que sí existe una relación significativa entre el factor *edad* y la actitud docente hacia la inclusión, dado que los más jóvenes se preocupan más que los otros grupos etarios por la planificación de sus actividades. Además, Tárraga-Mínguez et al. (2020) determinaron que los docentes de más edad tienen el criterio de que la educación de estudiantes con discapacidad es una cuestión que le compete esencialmente a especialistas en ese campo, mientras que Garzón Castro et al. (2016) hallaron que, aunque no sean significativas las diferencias, los docentes de menor edad tienen actitudes más favorables hacia la inclusión en comparación con los más longevos. Sin embargo, otros estudios (Beaven Ciapara, 2020; Jaime Matos, 2021) no encontraron asociación entre la edad y el tipo de actitud docente asumida con relación a la inclusión. En Ecuador también son variados los resultados, puesto que autores como Clavijo et al. (2016) hallaron que los docentes jóvenes con pocos años de trayectoria profesional

presentaban actitudes más favorables hacia la inclusión educativa, mientras que Asitimbay Quizhpi y Dumancela Tello (2018) concluyeron que la edad no constituye un aspecto determinante para tener o no un tipo de actitud en específico hacia la inclusión.

Factores laborales y actitud docente

En cuanto a factores laborales y su relación con la actitud docente, diversos estudios han arrojado resultados muy distintos. Por ejemplo, en lo relacionado con la asignatura dictada, Carvajal Villamizar (2019) halló que no existe un nivel de significancia estadística entre ambas variables, mientras que García Sánchez & Garrote Salazar (2021) encontraron que los docentes del área de Educación Física demuestran tener una perspectiva más desarrollada respecto a lo que implica dar respuesta a la diversidad. Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) hallaron que los y las docentes de lengua española presentan una actitud más positiva en lo relativo a educación inclusiva, en comparación con docentes dedicados a la enseñanza del idioma inglés.

Por otra parte, con respecto al factor *experiencia laboral*, varios estudios (García Sánchez & Garrote Salazar, 2021; Garzón Castro et al., 2016; Jaime Matos, 2021) encontraron que este no repercute en la actitud docente hacia la inclusión. Esto contrasta con los estudios de Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) y de González Vargas (2018), quienes encontraron que los docentes más experimentados presentan una actitud más positiva hacia la inclusión. En Ecuador, Clavijo et al. (2016) hallaron que los docentes que no tienen muchos años de servicio presentaron actitudes más favorables hacia la inclusión, mientras que Tárraga-Mínguez et al. (2020) no encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los años de experiencia.

En lo relativo al nivel de preparación, diversas investigaciones (García Sánchez & Garrote Salazar, 2021; Garzón Castro et al., 2016) encontraron que los docentes con mayor grado de formación académica muestran actitudes favorables hacia la inclusión; en contraste con otros autores (Álvarez Castillo & Buenestado Fernández, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020) que descartaron que existiera algún tipo de relación lineal entre ambas variables. En Ecuador, Asitimbay Quizhpi y Dumancela Tello (2018) concluyeron que el nivel académico no constituye un aspecto determinante, mientras que Clavijo et al. (2016) encontraron que sí hay relación entre el grado de formación profesional y la actitud docente hacia la inclusión escolar.

Por otro lado, el *nivel educativo en el que se ejerce la docencia* no muestra diferencias en las respuestas de los docentes de educación infantil y de educación general básica (Angenscheidt

Bidegain & Navarrete Antola, 2017; García Sánchez & Garrote Salazar, 2021). Asimismo, la *experiencia previa en trabajo con estudiantes con discapacidad* muestra relación con las actitudes, según Carvajal Villamizar (2019), González Vargas (2018), Tárraga-Mínguez et al. (2020), Torres Manrique (2021) y Clavijo et al. (2016), en contraste con Álvarez Castillo y Buenestado Fernández (2015) que encontraron una débil asociación entre las actitudes y la experiencia previa con personas con NEE. Finalmente, se encontró asociación entre la actitud docente hacia la inclusión y factores como la capacitación, apoyo institucional, condiciones laborales, infraestructura, recursos materiales y recursos humanos de apoyo a la inclusión (Beaven Ciapara, 2020; Clavijo et al., 2016; Rosero-Calderón et al., 2021).

La pregunta que guía la presente investigación es: ¿cómo los factores sociodemográficos y laborales se asocian con la actitud docente hacia la inclusión escolar en personas con discapacidad? En la Tabla 1 se presentan los objetivos y las hipótesis trazadas para el estudio.

Tabla 1

Objetivo general, específicos e hipótesis

Objetivo general	Hipótesis
Obj. G: Determinar el grado de asociación entre los factores sociodemográficos - laborales y las actitudes de los y las docentes hacia la inclusión escolar de personas con discapacidad.	H1: La asociación entre la actitud y los factores laborales es significativa ($p \leq 0.05$). H2: La asociación entre la actitud y los factores sociodemográficos es significativa ($p \leq 0.05$).
Objetivo específicos	Hipótesis
Obj. 1: Describir la asociación entre factores sociodemográficos y la actitud de los y las docentes respecto a la inclusión escolar de personas con discapacidad.	H3 : La proporción de docentes con actitud positiva hacia la inclusión es mayor entre las docentes. H4: La proporción de docentes con actitud positiva sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad es menor entre los y las docentes mayores a 40 años. H5: La proporción de docentes con actitud positiva sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad es mayor entre los y las docentes con mayor nivel de estudios.
Obj. 2: Describir la asociación entre factores laborales y la actitud de los y las docentes respecto a la inclusión.	H6: La proporción de docentes con actitud positiva hacia la inclusión es predominante entre los y las docentes con menos de 10 años de experiencia. H7: La proporción de docentes con actitud positiva sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad es mayor entre los y las docentes que han tenido formación en educación inclusiva. H8: La proporción de docentes con actitud positiva hacia la inclusión es mayor entre los y las docentes que han tenido experiencia previa trabajando con estudiantes con discapacidad. H9 : La proporción de docentes con actitud positiva hacia la inclusión es mayor entre los que cuentan con recursos humanos y materiales de apoyo.

Metodología

Se presenta un estudio cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño no experimental transversal, dado que no se alteraron las variables. La población (N) estuvo compuesta por 196 docentes pertenecientes a las 11 unidades educativas que conforman la zona 8 Distrito 09D09 en Ecuador, durante el año lectivo en curso. La zona 8 Distrito 09D09 se distribuye entre parroquias urbanas ubicadas en vía a la Costa y termina en la parroquia rural de Posorja.

El tamaño de la muestra se determinó con un margen de error (E) de 7 puntos porcentuales y nivel de confianza (z) del 95 %, que es el valor utilizado convencionalmente. Además, dado que la variable dependiente sigue una distribución binomial, ya que la actitud hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad puede ser categorizada como favorable o desfavorable, la fórmula utilizada para el cálculo de la muestra es la siguiente:

$$n = \frac{Nz^2pq}{(N - 1)E^2 + z^2pq}$$

Es importante mencionar que generalmente se utiliza el valor de 50 % como proporción de éxito de la variable dependiente cuando esta proporción es desconocida; sin embargo, varios estudios apuntan a que esta proporción estaría alrededor del 70 %, como por ejemplo en Blum (2014), por lo cual este valor se utilizó como probabilidad de éxito (p) para la determinación de la muestra (n). Consecuentemente el valor de la probabilidad de fracaso (q) fue de 30 %. La muestra necesaria (n) para esta investigación se determinó en 90 docentes.

Posteriormente, se aplicó la técnica de muestreo probabilístico por conglomerado para la selección de la muestra. Teniendo en cuenta que las escuelas pueden considerarse como conglomerados naturales, se escogieron al azar 4 escuelas de las 11 pertenecientes al distrito 9, en las cuales trabajan 90 docentes, lo cual cubre la cantidad necesaria de la muestra. A su vez, esta muestra se divide en 70 docentes de sexo femenino (lo cual representa el 77.8 % de la muestra) y 20 docentes de sexo masculino (lo cual representa el 22.2 % de la muestra).

Como instrumento se implementó el cuestionario de Tárraga-Mínguez et al. (2013), pero en la versión adaptada por Clavijo et al. (2016), constituido por 15 ítems que se distribuyen en 3 dimensiones: 1) creencias (9 ítems); 2) predisposición para actuar (4 ítems); y 3) sentimientos (2 ítems), medidos en escala de Likert. Su fiabilidad se determinó a través del alfa de Cronbach. El

rango de valores para este cuestionario contempló un límite inferior de 15 y un límite superior de 75, y se diferencian tres niveles de actitud: desfavorable (de 15 a 34 puntos), indiferente (de 35 a 55 puntos) y favorable (de 56 a 75 puntos). El cuestionario fue autoadministrado: el o la docente leyó cada pregunta y fue señalando la respuesta (Clavijo et al., 2016).

Adicionalmente, se aplicó la ficha sociodemográfica elaborada por Asitimbay Quizhpi & Dumancela Tello (2018) para recolectar datos sociodemográficos y laborales de los participantes. Se omitió lo relativo a años de experiencia como directivo, ya que no se encuentra relacionado con el presente estudio. Además, se realizaron las modificaciones descritas en la Tabla 2.

Tabla 2

Variables agregadas a la ficha sociodemográfica

Variable	Respuesta
Nivel de preparación	Se eliminó la opción “normalista”, se añadió las opciones “bachillerato”, “técnico superior” y “tecnólogo superior” y la opción “cuarto nivel” se la desglosó en: especialista, magíster y doctor o doctora (PhD o sus equivalentes).
Etapa o nivel en el que enseña (5 opciones)	Educación inicial, educación básica elemental, educación básica media, educación básica superior y bachillerato.
¿Ha estado a cargo de algún aula con estudiantes que poseen discapacidad? (2 opciones)	Sí/no.
Tiempo asignado para la planificación individual o realización de adecuaciones curriculares (5 opciones)	Menor a 2 h semanales, 2 - 4 h semanales, 5 – 7 h semanales, 8 – 10 h semanales, mayor a 10 h semanales.
Frecuencia de capacitación y actualización en cuestiones relacionadas con inclusión educativa (4 opciones)	Casi nunca, pocas veces, algunas veces, permanentemente.
Recursos humanos de apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad (7 opciones)	Sin recursos humanos de apoyo, psicopedagogo(a), psicólogo(a) educativo, terapeuta del lenguaje, terapeuta físico, terapeuta ocupacional, otros.
Recursos materiales de apoyo en la inclusión de estudiantes con discapacidad (4 opciones)	Sin recursos materiales de apoyo, material didáctico, aulas especiales, otros.

El instrumento fue aplicado a través de la herramienta Google Forms y los resultados se procesaron en Excel. Para medir el grado de asociatividad entre variables se utilizó la prueba de independencia, en la que se relacionaron las variables de actitudes correspondientes al cuestionario de Tárraga-Mínguez et al. (2013) con los valores asociados a las variables de factores sociodemográficos y laborales.

Resultados

Entre los principales resultados se encontró que la fiabilidad del instrumento fue de 0.8462, la cual fue mucho mayor a la reportada por Clavijo et al. (2016), que alcanzó el valor de 0.82. Esto es un buen indicador de la fiabilidad sobre la consistencia interna del instrumento. Un resultado interesante es el nivel del alfa de Cronbach reportado en las diferentes dimensiones, las cuales presentan valores muy diferentes influenciados principalmente por el número de ítems de cada dimensión. En este sentido la dimensión *creencias*, conformada por 9 ítems, presentó un valor incluso mayor (0.8666) al reportado por el cuestionario empleado, lo cual muestra la relevancia de esta dimensión sobre el resto, que reportaron valores de fiabilidad menores a 0.50, lo que disminuye la fiabilidad general del instrumento (ver Tabla 3).

Tabla 3

Dimensiones de la actitud docente hacia la inclusión

	Creencias	Predisposición para actuar	Sentimientos	ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN
Alfa de Cronbach	0.8666	0.4824	0.3041	0.8462
Media	3,6407	2,7889	3,7333	51,3889
Desv. Est.	0,9619	1,3289	0,8626	7,9729
Mediana	4	2	4	52,5
Moda	4	2	4	57
Mín.	1	1	1	32
Máx.	5	5	5	71
Coef. de asimetría	-0,9341	0,2064	-1,1971	-0,5049
Curtosis	0,4340	-1,3015	1,2387	0,1898
No ítems	9	4	2	15

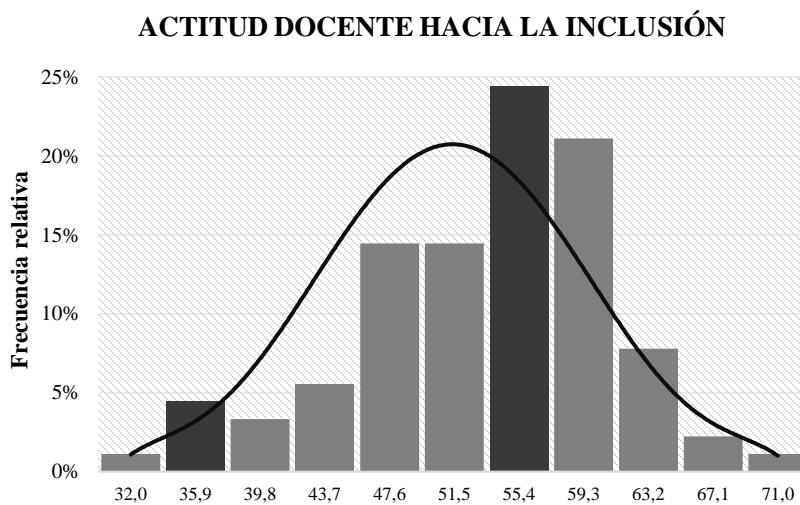
Otro resultado particular es el valor de las medidas de tendencia central en los ítems relacionados a las dimensiones *creencias* y *sentimientos*, que son altas en comparación a las de la dimensión *predisposición para actuar*. Esto refleja la poca predisposición docente para actuar en favor de la inclusión, lo que además se corrobora con el menor valor de dispersión mostrado a través de la desviación estándar de las dimensiones *creencias* y *sentimientos*. Esta relevancia de la dimensión *sentimientos* se corrobora con lo reportado por Jaime Matos (2021), quien encontró una fuerte actitud favorable entre los docentes en la dimensión afectiva.

Adicionalmente, los valores negativos del coeficiente de asimetría en las dimensiones *creencias* y *sentimientos* confirman la actitud favorable en estas áreas hacia la inclusión, en contraste con la *predisposición para actuar* donde el valor es positivo; además, el valor de la curtosis que en el caso de *creencias* y *sentimientos* es positivo, es mucho más marcado en la dimensión *sentimientos* representando que las puntuaciones para estas preguntas están más concentradas alrededor de la media, mientras que la dimensión *predisposición para actuar* muestra un valor negativo de curtosis reflejando la mayor diversidad de la actitud hacia la inclusión.

En la Figura 1 se aprecia la distribución del puntaje total relacionado a la actitud docente, la cual según los valores reportados en la Tabla 3 posee un sesgo negativo (asimetría = -0.5049), es decir, una ligera tendencia hacia las actitudes favorables que corresponden a los valores que se encuentran a la derecha de la media, la cual se ubicó en 51,3889, valor que cae en rango de indiferencia hacia la inclusión. En resumen, la actitud desfavorable hacia la inclusión concentra el 6 %, la indiferente el 62 % y la actitud favorable representa el 32 % del total de docentes encuestados, siendo la indiferencia la actitud predominante.

Figura 1

Distribución de puntajes: actitud docente hacia la inclusión



En la Tabla 4 se presenta la distribución de los encuestados por cada categoría relativa a la actitud hacia la inclusión para cada una de las variables sociodemográficas (SD) y laborales (L) consideradas. Entre los resultados se muestra una mayor proporción de mujeres (38 %) respecto a hombres (10 %) que muestran una actitud favorable hacia la inclusión, mientras la indiferencia

hacia la inclusión es mayor en los hombres (85 %) que en las mujeres (56 %) siendo esta actitud predominante en contraste con la actitud desfavorable que fue la de menor prevalencia con un nivel de participación muy parecido entre ambos grupos, lo que corrobora la hipótesis 3.

Otro resultado importante es que la proporción de docentes con actitud negativa es menor en comparación a los que muestran actitud favorable a lo largo de todos los rangos de edad, especialmente en los grupos de 60 años o más, donde no existen personas con actitud desfavorable, aunque esto también sucede entre los docentes con edades entre 20 y 29 años; además, la proporción de personas con actitud favorable es menor en el grupo de menores de 40 y el profesorado con rango de edad de 40 años o más concentra el 65 % de los casos con actitud favorable, lo que contradice la hipótesis 4.

El nivel de estudios de técnico y tecnológico superior de los docentes muestra completamente una actitud indiferente (100 %); en contraste, los docentes con título de tercer nivel muestran la mayor participación de actitud positiva (39 %), aunque la indiferencia sigue siendo la actitud predominante (53 %). En docentes con título de cuarto nivel la actitud desfavorable (3 %) es menor que en docentes con título de tercer nivel (8 %), aunque la indiferencia mantiene su predominancia en este grupo (72 %). Estos porcentajes ayudan a rechazar la hipótesis 5. Complementariamente, la asociación entre la actitud y el nivel de estudios del docente no es significativa. Tampoco se puede atribuir una mejor actitud hacia la inclusión basada en la experiencia docente, ya que el rango de experiencia menor a 10 años y de 20 a 29 años presentan una participación similar de 42 % y 45 % respectivamente, lo que invalida la hipótesis 6 y demuestra la independencia entre ambas variables, pues su valor de probabilidad se ubica en 0.44.

Otro aspecto destacable es que los docentes que han recibido formación en educación inclusiva presentan un menor grado de negatividad al igual que una menor indiferencia, lo cual privilegia una actitud positiva hacia la inclusión. Se corrobora de esta manera la hipótesis 7. Además, la frecuencia de capacitación disminuye la negatividad hacia la inclusión y aumenta la actitud favorable, siempre y cuando esta no llegue al punto de ser permanente; esta asociación resulta estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 85 %.

Contar con experiencia previa trabajando con estudiantes con discapacidad no genera una mejor actitud docente hacia la inclusión, ya que, como se ve en la Tabla 4, las proporciones son muy similares y el valor de probabilidad asociado al test de independencia muestra que la asociación entre estas variables no es significativa, de hecho, presenta el valor más alto. Esto

demuestra la intensidad relacionada a la imposibilidad de rechazar la hipótesis nula, que se basa en la independencia de ambas variables. Por tal motivo, la hipótesis 8 se puede rechazar con base en este resultado.

Contar con material de apoyo favorece una actitud positiva hacia la inclusión, aunque esta asociación resultó no ser significativa. Por otro lado, contar con recurso humano de apoyo parece estar asociado con el tipo de actitud hacia la inclusión a un 85 % de confianza. Aunque en términos porcentuales las conclusiones son contraintuitivas, debido principalmente a los pocos casos que reportaron no contar con el recurso humano de apoyo, en términos absolutos son predominantes los casos de actitud favorable hacia la inclusión, llegando a ser 25 de 29 docentes que reportaron tener el recurso humano de apoyo. Queda así corroborado lo mencionado en la hipótesis 9.

Tabla 4

Variables sociodemográficos - laborales y actitud docente hacia la inclusión educativa

		Desfavorable		Indiferente		Favorable		Total	p
		n	%	n	%	n	%		
Sexo (SD)	Hombre	1	5 %	17	85 %	2	10 %	20	0.04**
	Mujer	4	6 %	39	56 %	27	38 %	70	
Edad (SD)	De 20 a 29 años		0 %	3	75 %	1	25 %	4	
	De 30 a 39 años	2	7 %	16	60 %	9	33 %	27	
Nivel de estudios (SD)	De 40 a 49 años	2	6 %	20	65 %	9	29 %	31	0.84
	De 50 a 59 años	1	5 %	14	70 %	5	25 %	20	
Experiencia (L)	De 60 en adelante		0 %	3	38 %	5	62 %	8	
	Técnico superior		0 %	1	100 %		0 %	1	
Formación en educación inclusiva (L)	Tecnólogo superior		0 %	2	100 %		0 %	2	0.63
	Tercer nivel	4	8 %	27	53 %	20	39 %	51	
Frecuencia de capacitación (L)	Cuarto nivel	1	3 %	26	72 %	9	25 %	36	
	Menor a 10 años	1	3 %	18	55 %	14	42 %	33	
Experiencia previa (L)	De 10 a 19 años	4	10 %	28	68 %	9	22 %	41	0.44
	De 20 a 29 años		0 %	6	55 %	5	45 %	11	
Material de apoyo (L)	Mayor a 30 años		0 %	4	80 %	1	20 %	5	
	Sí	4	5 %	49	61 %	27	34 %	80	0.60
	No	1	10 %	7	70 %	2	20 %	10	
	Casi nunca	2	15 %	10	77 %	1	8 %	13	
	Pocas veces	2	6 %	23	66 %	10	28 %	35	0.11*
	Algunas veces	1	3 %	14	47 %	15	50 %	30	
	Permanente		0 %	9	75 %	3	25 %	12	
	Sí	4	6 %	41	61 %	22	33 %	67	0.92
	No	1	4 %	15	65 %	7	31 %	23	
	Sí	3	6 %	30	60 %	17	34 %	50	0.89
	No	2	5 %	26	65 %	12	30 %	40	

		Desfavorable		Indiferente		Favorable		Total	p
		n	%	n	%	n	%		
Recurso humano de apoyo (L)	Sí	4	5 %	54	65 %	25	30 %	83	0.14*
	No	1	14 %	2	29 %	4	57 %	7	
Categoría laboral (L)	Contratado		0 %	24	63 %	14	37 %	38	0.37
	Nombramiento	5	10 %	32	61 %	15	29 %	52	
Tiempo semanal para adecuaciones curriculares (L)	Menor a 2 horas	1	8 %	9	75 %	2	17 %	12	
	De 2 a 4 horas	4	7 %	34	62 %	17	31 %	55	0.74
	De 5 a 7 horas		0 %	10	53 %	9	47 %	19	
Nivel en que se imparten las clases (L)	De 8 a 10 horas		0 %	3	75 %	1	25 %	4	
	Educación inicial		0 %	6	86 %	1	14 %	7	
	Ed. básica elemental		0 %	13	81 %	3	19 %	16	
Educación media y superior (L)	Ed. básica media	1	13 %	4	50 %	3	37 %	8	0.35
	Ed. básica superior	2	8 %	11	42 %	13	50 %	26	
	Bachillerato	2	6 %	22	67 %	9	27 %	33	
Total Encuestados		5	6 %	56	62 %	29	32 %	90	

Nota. Nivel de significancia 5 % (**) y 15 % (*)

Respecto al factor categoría laboral, los docentes contratados no presentan un solo caso de actitud desfavorable, lo cual se complementa con la predominante actitud favorable encontrada en este grupo (37 %), con respecto a los docentes con nombramiento (29 %). También se determinó que los docentes que dedicaban en promedio más de 5 horas por semana a las adecuaciones curriculares no presentaron caso alguno de actitud desfavorable hacia la inclusión, lo cual se corrobora con el nivel de casos de actitud positiva hacia la inclusión encontrados quienes dedican de 2 a 7 horas para adecuaciones curriculares. El nivel en que se imparten clases también mostró diferencias, ya que en los niveles inicial y básica elemental no se presentaron casos de actitud desfavorable, siendo la indiferencia la actitud predominante. Mientras tanto, en bachillerato y educación básica media y superior el nivel de indiferencia es menor, y es compensado con un aumento de la actitud favorable hacia la inclusión. A pesar de lo informativo de estos resultados, la categoría laboral, el tiempo para adecuación curricular y el nivel en que se imparten clases no presentaron asociación significativa estadística con la actitud docente hacia la inclusión.

Por último, según el valor de probabilidad reportado se puede determinar que de las variables sociodemográficas, a un nivel de 95 % de confianza, la variable sexo resultó estadísticamente significativa en favor de las mujeres respecto a la inclusión. De los factores laborales, la frecuencia de capacitación y recurso humano de apoyo resultaron significativas, pero a un nivel menor de confianza (85%), favoreciendo una mayor frecuencia de capacitación y contar

con el recurso humano de apoyo como factores influyentes en la actitud positiva hacia la inclusión, con lo cual las hipótesis 1 y 2 estarían verificadas.

Discusión y conclusiones

La actitud docente está constituida por un conjunto de creencias, sentimientos y comportamientos que, bien encaminados, promueven la armonía y la facilitación del aprendizaje dentro del aula. Esto llega a ser aún más relevante para el proceso de inclusión educativa, ya que una actitud positiva contribuirá a crear un vínculo que facilite el aprendizaje en estudiantes con discapacidad.

En la presente investigación se estudió la asociación de ciertos factores laborales y sociodemográficos con la actitud docente hacia la inclusión. Para este propósito se utilizó el cuestionario de Tárraga-Mínguez et al. (2013) en la versión adaptada por Clavijo et al. (2016), el cual presentó un mayor grado de fiabilidad con un valor de alfa de Cronbach de 0.8462, en comparación con el valor de 0.804 alcanzado por Clavijo et al. (2016) con el mismo instrumento. Otros cuestionarios también enfocados en la actitud docente hacia la inclusión reportaron un nivel de fiabilidad de 0.702 (Jaime Matos, 2021), 0.84 (Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017) y 0.82 (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

El tema central de esta investigación fue identificar el tipo de actitud predominante hacia la inclusión, la cual resultó ser indiferente con un ligero sesgo hacia la actitud positiva para una muestra de 90 docentes de la zona 8 Distrito 09D09. Este resultado es similar a lo encontrado por Clavijo et al. (2016), quien reportó una actitud indiferente tendiendo a favorable para una muestra de 650 docentes, y está en línea con Tárraga-Mínguez et al. (2020) quienes con una muestra de 66 docentes, encontraron actitudes tímidamente favorables hacia las posiciones más inclusivas. Por su parte, Asitimbay Quizhpi & Dumancela Tello (2018) encontraron una actitud indiferente en 49 docentes, en un estudio aplicado a la ciudad de Cuenca (Ecuador). En contraste, Valverde Vera (2021) encontró una actitud negativa ante la inclusión con una muestra de 15 docentes en la Provincia de Esmeraldas (Ecuador), debido principalmente al desconocimiento de los procesos inclusivos efectivos. Lo anterior demuestra que el avance en Ecuador evoluciona lentamente en relación con el ideal al que se aspira en términos de educación inclusiva, aun cuando estas diferencias puedan atribuirse a la diferencia en el tamaño de la muestra.

Estudios de la región como los de Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) y Jaime Matos (2021) encontraron una actitud favorable para una muestra relativamente pequeña en Uruguay y Perú, respectivamente, lo cual se contradice con los resultados reportados por Távara Sabalú (2020), quien identifica una actitud docente muy negativa en torno a la inclusión para una muestra de 132 docentes en Perú.

Como se mencionó, el valor de las medidas de tendencia central reportadas en los ítems relacionados a las dimensiones de creencias y sentimientos son altas en comparación a las encontradas en la dimensión predisposición para actuar, lo cual es similar a la fuerte actitud favorable referente a la dimensión afectiva reportada en Jaime Matos (2021).

Esta investigación encontró también que la variable sexo es significativa al 95 %, siendo las mujeres las que presentaron una mejor actitud. En este sentido, varios artículos (Beaven Ciapara, 2020; Carvajal Villamizar, 2019; Garzón Castro et al., 2016; Jaime Matos, 2021) afirman que la variable sexo no se asocia con la actitud docente, en contraste con los resultados de otras investigaciones (Álvarez Castillo & Buenestado Fernández, 2015; García Sánchez & Garrote Salazar, 2021; Rodríguez-Marulanda & Lechuga-Cardozo, 2019) donde se halló que las mujeres muestran mayor preocupación por los requerimientos inclusivos, aunque levemente.

Asimismo, se encontró que las variables frecuencia de capacitación y recurso humano de apoyo resultaron significativas a un 85 %. Clavijo et al. (2016) también reportó una asociación entre actitud y capacitación, además de una mejor actitud en los más jóvenes, siendo esto último corroborado por Tárraga-Mínguez et al. (2020), quienes concluyeron que los docentes con mayor edad y de menor experiencia previa con estudiantes con discapacidad tienen actitudes desfavorables. Además, Sevilla Santo et al. (2018) encontraron que factores como la edad, el sexo y el nivel educativo se asocian con la actitud. Carvajal Villamizar (2019), García Sánchez & Garrote Salazar (2021) y González Vargas (2018) encuentran una relación significativa entre la edad y la actitud docente hacia la inclusión, argumentando una mayor predisposición a la planificación por parte de los docentes jóvenes. También Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) encontraron una asociación entre mayor experiencia en contextos inclusivos y mejor actitud inclusiva; sin embargo, en esta investigación no se encontró asociación entre la actitud y variables como la edad, la experiencia inclusiva o el nivel educativo, lo cual es compatible con los resultados de Jaime Matos (2021).

Esta investigación también es compatible con la asociación encontrada entre la actitud docente hacia la inclusión y factores como la capacitación y recursos humanos de apoyo a la inclusión reportados en Beaven Ciapara (2020), Clavijo et al. (2016) y Rosero-Calderón et al. (2021), lo cual demuestra que la inversión en la contratación de psicólogos, terapeutas y psicopedagogos, además de capacitación continua en estos temas, contribuiría a un mejoramiento de la actitud docente hacia la inclusión. En esta línea, Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) encontraron que la formación continua es esencial en las estrategias que favorecen la inclusión, lo cual es compatible con la relevancia de la frecuencia de capacitación encontrada en este estudio para la actitud inclusiva.

Entre las limitaciones de este estudio se deben mencionar que aunque la aplicación anónima del instrumento reduce el sesgo de conveniencia social, siempre es una limitación que debe ser considerada, al igual que el sesgo de consentimiento que en la presente investigación trató de ser minimizado con el balance de elementos positivos y negativos dentro del contenido. Asimismo la escala de Likert como instrumento de medición de actitudes tiene algunas limitaciones como el sesgo de respuesta neutral, el cual trató de ser minimizado mediante la correcta estructuración del cuestionario. Una última limitación podría relacionarse con el hecho de haber tomado como dadas las dimensiones que pudieron haberse verificado con un análisis factorial exploratorio, lo cual afectaría el alfa de Cronbach y las puntuaciones obtenidas.

Finalmente, consideramos que tras la realización de este trabajo se plantean algunas futuras vías de investigación que sería interesante explorar. Una de ellas es contemplar la aplicación del instrumento en otros distritos e incluso a nivel nacional, al igual que una comparación de resultados con otros instrumentos similares enfocados en la actitud docente hacia la inclusión. Asimismo, un análisis longitudinal enfocado en el seguimiento del cambio de actitud docente hacia la inclusión podría servir como un instrumento de evaluación de políticas públicas con enfoque en inclusión, con lo cual se podría abrir un camino a estudios con un mayor alcance de tipo causal.

Implicaciones prácticas

La presente investigación ha puesto en evidencia el significativo grado de indiferencia del profesorado frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, en particular en instituciones educativas de carácter público en el Ecuador. Y, particularmente, se han determinado los factores sociodemográficos y laborales que presentan una asociación significativa con la actitud

docente hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Resulta fundamental destacar la importancia de la inversión por parte de las autoridades educativas en talleres de formación para docentes en lo relacionado a educación inclusiva, dado que se corroboró que esta constituye una importante variable laboral que influye en la actitud docente respecto a la inclusión escolar de personas con discapacidad. De forma similar, variables como contar con el recurso humano y material de apoyo también privilegian una actitud favorable hacia la inclusión, por lo cual las autoridades educativas deben garantizar que las instituciones se encuentren debidamente equipadas, tanto en lo respectivo a los profesionales necesarios para atender la diversidad educativa como en los elementos materiales de apoyo requeridos para una práctica educativa adecuada y que propicie el aprendizaje significativo del alumnado con discapacidad.

Referencias

Álvarez Castillo, J. L., & Buenestado Fernández, M. (2015). Predictors of attitudes toward inclusion of students with special educational needs in future education professionals. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551

Amiama-Espaillat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-250. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41–50. <https://n9.cl/0kou1>

Asitimbay Quizhpi, D. I., & Dumancela Tello, C. Y. (2018). *Actitudes de docentes respecto a la educación inclusiva en una Unidad Educativa en Cuenca* [Tesis de Grado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional UCuenca. <https://n9.cl/mn59p>

Beaven Ciapara, N. I. (2020). *Actitud docente ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares: Un estudio en educación* [Tesis de Maestría, Universidad de Sonora]. CRIS-UNISON. <http://hdl.handle.net/20.500.12984/4553>

Blum, M. (2014). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula Caso Distrito Educativo 1 de Guayaquil* [Tesis de Grado, Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital Universidad Casagrande. <https://n9.cl/62ty8>

Calle García, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador. Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-24. <https://n9.cl/7sjfc>

Calle Orellana, B., & Zaruma Piña, J. (2022). *Relación entre las políticas de inclusión y la práctica docente en el aula de educación básica* [Tesis de Grado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional UCuenca. <https://n9.cl/ydv1c>

Carvajal Villamizar, Y. M. (2019). Actitudes de los docentes y estudiantes hacia las personas con discapacidad en una institución pública. *Revista Científica Signos Fónicos*, 5(1). <https://doi.org/10.24054/24221716.v1.n1.2019.667>

Chaves Cadaval, D. I. C. (2020). *La modalidad lingüística andaluza y la enseñanza de ELE* [Tesis de Doctorado, Universidad de Tubinga]. <https://doi.org/10.15496/publikation-50667>

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1). <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>

Cortés Rojas, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Superintendencia de Educación; Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana; Ministerio de Educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/433>

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la nueva escuela mexicana* (pp. 135-160). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://n9.cl/k7cp1i>

De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>

Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez-Otero, L. M., & Solís García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>

García Sánchez, S., & Garrote Salazar, M. (2021). Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.30827/digibug.66304>

Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>

González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

González Vargas, K. M. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción*. [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. Red de Repositorios Latinoamericanos. <http://repositorio.udc.cl/jspui/handle/11594/3046>

Jaime Matos, L. C. (2021). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020* [Tesis de Especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3968>

Mena-Chiluisa, L., & Alulima, L. (2021). Barreras para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la educación superior ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4), 33-40. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.660>

Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://n9.cl/ahcxk>

O. Baez, M., & D'Ottavio, M. E. (2020). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia y Educación*, 3(3), 31-40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>

Paredes Floril, P. (2018). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(2), 70-80. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>

Paredes Floril, P. R., & Borja Ceme, M. I. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. *Historia de vida. Quintaesencia*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>

Paredes Floril, P. R., & Ponguillo Llamuca, V. del C. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno del espectro autista. *QVADRATA Estudios Sobre Educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>

Pérez Márquez, E. A., Ortega Neri, H. M., Bañuelos, C. F. M., Gómez Bugarín, A., & Meléndrez Chávez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 168-186. <https://doi.org/1889-4208>

Rodríguez-Marulanda, K. P., & Lechuga-Cardozo, J. I. (2019). Desempeño laboral de los docentes de la Institución Universitaria ITSA. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (87), 79-101. <https://doi.org/10.21158/01208160.n87.2019.2452>

Rojas-Áviles, F., Sandoval, L., & Borja, O. (2020). Perceptions for inclusive education in Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 2631-2875. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>

Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., & Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142. <https://bit.ly/3ImYUdH>

Tárraga-Mínguez, R., Grau Rubio, C., & Peirat Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <https://n9.cl/r1n4k>

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educacao e Pesquisa*, 46, e229504. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>

Távara Sabalú, C. d. J. (2020). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en ocho instituciones educativas del distrito de Independencia 2019* [Tesis de Maestría, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio Institucional FTPCL. <http://repositorio.ftpcl.edu.pe/handle/FTPCL/684>

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>

Tello-Blanc, E. A., & Paredes-Floril, P. R. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>

Torres Manrique, N. S. (2021). *Actitud hacia la educación inclusiva con relación al desempeño docente de profesores de un colegio de Lima Norte* [Tesis de Grado, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. UCSS Sistema de Bibliotecas. <https://hdl.handle.net/20.500.14095/1144>

Valverde Vera, K. M. (2021). *Actitudes docentes ante la inclusión educativa en la Unidad Fiscomisional Don Bosco, de la provincia de Esmeraldas* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Digital PUCESE. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2623>

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Cómo citar: Paredes Floril, P. R., Méndez Maldonado, M. G., & Maldonado Méndez, G. J. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 131-152. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>

Contribución autoral: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito. P. R. P. F. ha contribuido en a, e; M. G. M. M. en b, d; G. J. M. M. en c.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.