

Cómo citar este artículo: González Peña, R., Llanes Isla, A., Jiménez Triana, L.Y. y Jiménez Abrahan, I. (2025). Actitudes de los docentes de la educación primaria ante la inclusión educativa. *RETOS XXI*, 9, 1-27.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WARDS INCLUSIVE EDUCATION

Raúl González Peña¹, Adriana Llanes Isla², Leany Yeray Jiménez Triana³, Iliana Jiménez Abraham⁴

Fecha de recepción: 23/01/2024; fecha de aceptación 01/06/2024

Resumen

El presente estudio se focalizó en la evaluación de las actitudes manifestadas por los docentes que se desempeñan en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní, Cuba, frente al fenómeno de la inclusión educativa. Para lograr dicho propósito, se empleó un enfoque metodológico mixto, el cual comprendió la administración de un cuestionario a un grupo de 36 docentes, así como la realización de una entrevista en profundidad a 28 directivos y funcionarios del ámbito educativo. Los

hallazgos obtenidos revelaron, en líneas generales, que los docentes exhiben una disposición favorable hacia la inclusión educativa. No obstante, se constató que aquellos profesionales de la docencia que superan los 50 años de edad tienden a mostrar una mayor inclinación hacia la educación especial para escolares con necesidades educativas especiales, en contraposición con los docentes más jóvenes, quienes presentan una actitud más positiva respecto a la inclusión educativa en contextos regulares. Además, se vislumbra una disparidad entre los

1. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. raulgp@uclv.cu
2. Máster en Atención educativa a la diversidad. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. alisla@uclv.cu
3. Licenciada en Educación Especial. Dirección Municipal de Educación. Camajuaní. liany6730@gmail.com.
4. Licenciada en Educación Primaria. Escuela Primaria Julio Antonio Mella. Ranchuelo. ilianajimenez84@gmail.com

docentes de escuelas urbanas y aquellos de escuelas suburbanas y rurales, dado que los primeros parecen ser menos propensos a respaldar la implementación de la inclusión educativa. En consecuencia, los resultados obtenidos plantean la necesidad imperante de adoptar un enfoque holístico que aborde de manera integral las limitaciones y preocupaciones que los docentes manifiestan, al tiempo que fomente la efectiva implementación de la inclusión educativa en el ámbito de la Educación Primaria en Camajuaní.

Palabras clave: Educación inclusiva, Profesores, Educación Primaria, Actitudes.

Abstract

This study assessed the attitudes of primary school teachers towards inclusive education in the municipality of Camajuaní, Cuba. A mixed-methods approach was employed, involving the

administration of a questionnaire to 36 teachers and interviews with 28 educational leaders and officials. It was found that, overall, teachers hold a positive attitude towards inclusive education. However, teachers aged 50 and above tend to be more inclined towards special education for students with special educational needs, while younger teachers exhibit a more positive attitude towards inclusive education in regular classrooms. Furthermore, teachers from urban schools appear to be less supportive of inclusive education compared to teachers from suburban and rural schools. The findings suggest the need for a comprehensive approach that addresses teachers' limitations and concerns and promotes effective implementation of inclusive education in primary schools in Camajuaní.

Keyword: *Inclusive education, Teachers, Primary Education, Attitudes.*

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa, desde la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994 hasta la actualidad, ha sido una

característica distintiva en el ámbito de la educación, siendo considerada como la mejor opción para fomentar la formación y el desarrollo de los escolares con

necesidades educativas especiales (Ainscow et al., 2006). A lo largo del tiempo, la concepción de la inclusión educativa ha experimentado una evolución, pasando de ser un principio, una guía o una orientación (Borges y Orozco, 2013) a convertirse en un derecho que garantiza el acceso, la permanencia y la conclusión exitosa de la trayectoria educativa de todos los escolares, sin importar sus características y condiciones (González et al., 2019).

La mayoría de los estudios sobre este tema resaltan la necesidad de modificar los escenarios educativos (Rodríguez et al., 2021) con el propósito de desarrollar con eficacia prácticas educativas inclusivas que reconozcan y respeten la diversidad de los escolares y promuevan su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez, 2016). Precisamente, según señalan Ainscow et al. (2006), la inclusión educativa no solo se limita al acceso a la educación, sino que también se refiere a la permanencia y el egreso exitoso de todos los escolares, incluidos aquellos que tienen marcadas variabilidades en su desarrollo (Borges y Orozco, 2013).

La inclusión educativa se asume hoy en día como una prioridad en el

ámbito educativo a nivel global, gracias a los argumentos ampliamente reconocidos sobre su carácter de derecho a la educación para todos y su importancia en términos de justicia e igualdad (Borges y Orozco, 2013; González et al., 2019; Rodríguez et al., 2021). En este sentido, la definición de la UNESCO establece que los sistemas educativos inclusivos son aquellos que superan los obstáculos para que todos los escolares participen y rindan, tomando en cuenta su diversidad en necesidades, capacidades y particularidades, y erradicando cualquier forma de discriminación en el ámbito del aprendizaje (UNESCO, 2019).

Resulta significativo señalar que la situación descrita anteriormente no siempre se manifiesta de manera adecuada en las prácticas pedagógicas en el contexto de la inclusión educativa (Rodríguez et al., 2021). En los entornos escolares, es común observar la aplicación de enfoques metodológicos que se apartan de los principios y fundamentos reconocidos de la educación inclusiva, así como una falta de colaboración en el trabajo docente (Darretxe et al., 2013). Paradójicamente, estas prácticas no solo se distancian de la esencia de la filosofía educativa inclusiva, sino que también

constituyen una barrera adicional para alcanzar los propósitos que se esperan de ella.

Comprender en su plenitud la dimensión de los factores que ejercen una influencia negativa en la implementación adecuada de buenas prácticas inclusivas resulta sumamente complejo, pues, en muchas ocasiones, se superponen una diversidad de condicionantes que obstaculizan este proceso. Según Muñoz et al. (2015), se destacan ciertos elementos relacionados con la dimensión personal y el desequilibrio existente entre las limitaciones objetivas de formación docente y las altas exigencias que se incrementan a su actividad profesional. Estos factores incluyen:

- a) La escasez de recursos personales y materiales necesarios para atender a la alta cantidad de escolares por clase y para respaldar a los docentes y centros educativos en su propósito de proporcionar una educación de calidad para todos.
- b) La falta de convicción en la viabilidad del modelo educativo actual para la inclusión de escolares con discapacidad en entornos educativos regulares ante las crecientes demandas institucionales, educativas y sociales.

- c) La carencia de un compromiso pleno y el insuficiente reconocimiento de la labor de los docentes en la gestión del cambio educativo ante la creciente demanda de impulsar este cambio a través de enfoques innovadores, de la investigación-acción y de la colaboración intersectorial.

Dentro de los múltiples estudios críticos que han explorado los aspectos que afectan al modelo educativo, se destacan aquellos que analizan la implicación del desempeño del docente en la mejora de la calidad del proceso. Tal como señalan Azorin (2014) y Rodríguez et al. (2021), el problema del enfoque individual es tan antiguo como la educación misma, y es ampliamente conocido que rara vez se aplica de manera efectiva en la práctica pedagógica. Históricamente, se ha considerado esta atención como algo inalcanzable y poco factible, a pesar de los rápidos avances en las concepciones de los docentes hacia niveles superiores (González et al., 2019). Se sabe que todavía prevalecen conceptos inflexibles en pequeños grupos de docentes, quienes en ocasiones piensan, al igual que representantes de una antigua y equivocada pedagogía, que el escolar no tiene derecho a ser impulsivo y nervioso,

sino que debe ser uniformemente atento, disciplinado, receptivo y alcanzar el éxito solo con proponérselo.

Afrontar los retos y desafíos que enfrenta en la actualidad la inclusión educativa constituye una tarea compleja para los docentes (Garzón et al., 2016). Los obstáculos y barreras que se presentan son tan diversos y variados como los propios sujetos a los que se debe atender. Sin embargo, resulta significativo destacar que muchos docentes intentan abordar estos desafíos mediante la implementación de prácticas que incluyen metodologías y estrategias que priorizan la atención a los escolares desde grupos reducidos (Tomé, 2015). Pero, en la mayoría de los casos, esta opción resulta poco viable, ineficaz y contraproducente.

En las investigaciones realizadas por Moriña (2015), Rodríguez et al. (2021) y Crowson y Brandes (2014), se ha puesto de manifiesto la importancia de la dimensión actitudinal en los docentes. Esta dimensión se considera esencial para la promoción de la acción en el marco de la escuela inclusiva, al mismo tiempo que se convierte en un requisito previo para abordar otras dimensiones igualmente cruciales, como la formación, la implicación, la cooperación, la

investigación-acción y la innovación educativa. Estos aspectos se erigen como pilares indispensables si se aspira a transformar el ámbito educativo hacia la consecución de la igualdad y la justicia social para todos los escolares.

Al reflexionar sobre las múltiples funciones profesionales que recaen sobre los educadores, es común que se preste atención, en primer lugar, a las actividades realizadas dentro del aula (Clavijo et al., 2016; González et al., 2019). Sin embargo, la labor del docente es sumamente compleja, ya que implica el desarrollo y la adquisición de competencias generales, particulares y específicas que le permitan desenvolverse eficientemente en diversos ámbitos y resolver una amplia gama de problemas profesionales relacionados con el fenómeno educativo. De este modo, el docente se convierte en un agente de cambio fundamental y decisivo en un entramado pedagógico orientado hacia la mejora constante de la calidad de la Educación.

La inclusión educativa plantea desafíos inmensos tanto en la gestión y administración de los sistemas educativos, como en el propio desempeño de los docentes. Según Smith (2018), los docentes deben tener un elevado dominio

de conocimientos y habilidades pedagógicas para abordar de manera efectiva la diversidad en el aula. Además, Johnson y Brown (2019) señalan que las formas organizativas y metodologías obsoletas dificultan la implementación de mejoras en la inclusión educativa. Estas prácticas reflejan paradigmas en los que la competencia, la segregación y la desigualdad han sido características distintivas (García, 2020). Por lo tanto, es crucial adoptar un enfoque renovado que fomente la igualdad y la justicia social, utilizando estrategias pedagógicas adecuadas para atender las necesidades del estudiantado y donde la actitud del docente favorezca las transformaciones esperadas (Pérez, 2021).

El reconocimiento de que el logro de la educación inclusiva está estrechamente vinculado a la disposición favorable de los actores educativos, particularmente los docentes, es ampliamente aceptado (Álvarez et al., 2005). Aunque este hecho en sí mismo no es novedoso, lo verdaderamente alentador radica en la creencia de que las actitudes de los docentes son maleables y pueden ser modificadas a través de procesos de formación y mejora continua. Esto brinda la oportunidad de establecer un enfoque

de formación que proporcione a los docentes las herramientas necesarias para trabajar en ambientes educativos complejos y diversos.

Según Abellán et al. (2021), algunos autores argumentan que la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa se reduce a su disposición o predisposición para incluir a todos los niños, sin importar sus características individuales, tanto en el aula como en el centro educativo. Sin embargo, la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa no puede ser analizada únicamente desde esa perspectiva. Escudero (2020), por su parte, reconoce la complejidad y singularidad de dicha actitud al destacar que implica las creencias, valores y emociones de los docentes en relación con este proceso, y que dichos aspectos influyen en su comportamiento y en la transformación de las prácticas pedagógicas. En la misma línea, Cañadas y Sánchez (2020) definen la actitud hacia la inclusión educativa como "el conjunto de disposiciones, valores, creencias y emociones que los docentes tienen hacia la diversidad y que influyen en su capacidad para establecer un clima de aula inclusivo" (p. 53).

Resulta pertinente destacar que las actitudes de los docentes hacia la

educación inclusiva constituyen un constructo de naturaleza compleja, susceptible de ser analizado a través de las tres dimensiones clásicas del componente actitudinal: cognitiva, afectiva y conductual (Stahlberg & Frey, 1990). La exploración de este fenómeno también ha sido abordada en otros contextos de investigación (Gallego y Rodríguez, 2021; Rodríguez y Caurcel, 2020; Rodríguez et al., 2021, 2022). En el ámbito cognitivo, las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa suelen manifestarse en las creencias y percepciones que se van forjando a lo largo de su desarrollo profesional. Diversos estudios han señalado que aquellos docentes que manifiestan actitudes positivas hacia la educación inclusiva suelen mantener la convicción de que:

- Todos los escolares tienen derecho a una educación de calidad, independientemente de sus diferencias individuales;
- La educación inclusiva es la mejor manera de garantizar ese derecho;
- Los escolares con necesidades educativas especiales pueden tener éxito en las aulas inclusivas.

Por su parte, otros autores (Llorent & Álamo, 2016; Mangano, 2015; Y Hernández & García, 2017) señalan que la dimensión afectiva de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva se refiere a los sentimientos y emociones. Los docentes con actitudes positivas hacia la educación inclusiva sienten:

- Una elevada empatía y solidaridad hacia los escolares con necesidades educativas especiales;
- Una convicción moral de que la educación inclusiva es lo correcto;
- Una motivación personal para promover la inclusión.

Por último, la dimensión conductual de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa puede ser asociada con las intenciones y los comportamientos de los docentes hacia la atención a la diversidad de escolares en condiciones de inclusión educativa (Pegalajar & Colmenero, 2017; Loreman et al., 2013; y Varcoe & Boyle, 2014). Estos autores reconocen que los docentes con actitudes positivas hacia la educación inclusiva están dispuestos a:

- Adaptar su enseñanza para atender a la diversidad de sus escolares;

- Trabajar con otros profesionales para apoyar la inclusión;
- Participar en actividades de formación y sensibilización sobre la educación inclusiva.

Las consideraciones anteriores se derivan de la creciente cantidad de investigaciones que se han llevado a cabo en relación a las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa (García-Fernández et al., 2013). Este enfoque refleja una tendencia hacia la sistematización y evaluación de estudios que se centran en el análisis y la interpretación de la multiplicidad de factores subyacentes a esta problemática. En este sentido es común encontrar investigaciones que se centran en el análisis bibliométrico (Rodríguez y Gallego, 2019; Torralbas et al. 2020). Sin embargo, también es necesario significar que en la mayoría de estos estudios (Rodríguez et al., 2021), se tiende a relegar el tema de las necesidades del docente a un lugar secundario en términos de interés para los investigadores, después de las demandas relacionadas con los escolares que manifiestan alguna condición de discapacidad, el diseño y desarrollo del currículo, así como el estudio sobre los

diferentes contextos y sus relaciones (escuela, familia y comunidad).

Numerosos autores han señalado la falta de estudios específicos que analicen en profundidad el impacto real de las actitudes de los docentes en la calidad de las respuestas brindadas a la diversidad de escolares atendidos en situaciones de inclusión educativa (Garzón et al., 2016, p. 38). No obstante, se han llevado a cabo investigaciones en diversos contextos que examinan la actitud hacia la educación inclusiva tanto por parte de los cuidadores (Giaconi et al., 2017) como de los docentes en formación y en ejercicio (Álvarez y Buenestado, 2015; Garzón et al., 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017; y Rodríguez et al., 2021).

En líneas generales, estos estudios indican la existencia de una actitud adecuada por parte de los docentes hacia la inclusión educativa (Álvarez y Buenestado, 2015; Castillo y Miranda, 2018; Macías et al., 2019; Mendoza, 2015) y una atención adecuada a las personas con discapacidad en el entorno escolar (Araya-Cortés et al., 2014; Llorenty Álamo, 2016; Macías, 2016). Sin embargo, otros autores plantean la necesidad de mejorar las actitudes para hacer efectiva la inclusión (Clavijo et al., 2016). Se ha

cuestionado, especialmente, la consideración selectiva del tipo de escolares que deberían recibir educación inclusiva, la falta de formación inicial y permanente de los docentes para atender a escolares con discapacidad y necesidades educativas diversas (Llorenty Álamo, 2016; Tárraga et al., 2013), los temores, estigmas y prejuicios que obstaculizan la inclusión (Hernández y García, 2017; Mangano, 2015; Mendoza, 2015), así como la dependencia excesiva de agentes externos para implementarla (Ewing et al., 2018).

En el contexto de la educación cubana, Borges y Orozco (2013) señalan que la presencia de escolares con Necesidades Educativas Especiales en entornos educativos regulares se ha vuelto cada vez más frecuente. La atención educativa que se les brinda, independientemente de su tipo de necesidad, se centra en los aspectos que requieren ser desarrollados, teniendo en cuenta sus diferencias individuales. Este enfoque se basa en el principio fundamental de que todas las personas se desarrollan según las mismas leyes bio-psico-sociales, lo que respalda la adopción de un currículo inclusivo para todos los escolares. Es precisamente por esta razón que el papel y las funciones del maestro de

educación primaria en Cuba se vuelven cada vez más complejos y diversificados (Cosme y Alondriz, 2018), cuando estos deben comprometerse a brindar una educación para todos a través de un currículo integral, flexible, contextualizado y participativo.

Así pues, la tercera fase del proceso de perfeccionamiento educacional en Cuba se ha concebido en torno a la búsqueda y aplicación de métodos, procedimientos y recursos innovadores, fundamentados en las mejores prácticas educativas. Su finalidad primordial radica en asegurar el logro de los fines y objetivos establecidos en todos los niveles de enseñanza. Al respecto, Bienes et al. (2021) subrayan la necesidad de ahondar en la preparación de los docentes como un elemento clave para el éxito del proceso de perfeccionamiento. La preparación docente, según González et al. (2019), constituye una dimensión esencial para fortalecer las competencias pedagógicas, estimular la actualización y fomentar una actitud de aprendizaje continuo.

Las investigaciones realizadas en Cuba con respecto a esta problemática muestran similitudes significativas con los estudios llevados a cabo en otras áreas geográficas (Soler, 2020; Pérez et al., 2018;

Batista et al., 2023; Torralbas et al., 2020). Estos estudios, en su mayoría, demuestran que los docentes expresan actitudes favorables hacia la inclusión educativa en el contexto formal. Sin embargo, esta perspectiva se modifica cuando se profundiza en aspectos específicos relacionados con la calidad de las prácticas inclusivas dirigidas a escolares con discapacidad, la utilización de recursos didácticos para fomentar el trabajo colaborativo, las estrategias para el diseño universal del aprendizaje y la aplicación oportuna de prácticas sustentadas en el enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Los argumentos previamente expuestos fueron los que motivaron a los autores del presente artículo a compartir los resultados de una investigación que examina las actitudes de un grupo de docentes de Educación Primaria en el municipio de Camajuaní, provincia de Villa Clara, Cuba. Los autores reconocen que las investigaciones de este tipo generalmente no pueden ser extrapoladas a otros contextos, como señalan Loreman et al. (2013). Estos estudios deben estar estrechamente vinculados al contexto educativo específico en el que se llevan a cabo, así como al momento cronológico en

el que se desarrollan. Sin embargo, se reconoce la necesidad de realizar estudios de esta naturaleza para comprender y explicar desde una posición objetiva las perspectivas expresadas por los docentes en ejercicio de la Educación Primaria frente a la inclusión educativa, y para proporcionar una plataforma metodológica que pueda ser utilizada en el estudio de problemáticas similares en otros contextos.

MÉTODO

El estudio que se presenta ha sido realizado sobre la base de la aplicación de un conjunto de métodos e instrumentos que permitieron constatar las actitudes que manifiestan los docentes que se desempeñan en la Educación Primaria del municipio de Camajuaní ante la inclusión educativa. Estos se sustentan en los referentes de la investigación mixta de tipo explicativa. Al respecto Hernández y Mendoza (2018, p. 534) refieren:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la

recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Por otra parte, según la definición de Chen (2006), los métodos mixtos se refieren a aquellos que facilitan la integración sistemática de las técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo estudio, con el propósito de obtener una comprensión más completa del fenómeno en cuestión. En la misma línea, Johnson y Onwuegbuzie (2006) consideran la investigación mixta como un continuo en el cual se entrelazan enfoques cuantitativos y cualitativos, con una mayor focalización en uno de ellos o asignándoles igual peso.

El tipo de investigación que se realizó es de alcance explicativo, para lo cual se tuvieron en cuenta los criterios que

ofrece Hernández y Mendoza (2018), al declarar que:

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables (p.128).

La investigación llevada a cabo adopta un enfoque integrador, continuo y dinámico. Se sustenta en estudios exploratorios que posibilitaron la caracterización del estado actual de la problemática y los factores influyentes. Para lograr dicho propósito, se emplearon diversos métodos a nivel empírico, a través de los cuales se verificaron los siguientes aspectos:

Tabla 1.

Aspectos a investigar en el estudio

Dimensiones del estudio	Indicadores fundamentales
-------------------------	---------------------------

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

1. Percepciones y creencias sobre la inclusión educativa:	<ul style="list-style-type: none"> • Creencia en la importancia de la inclusión de escolares con necesidades educativas especiales en el aula regular • Creencia en la capacidad de todos los escolares para aprender y participar en el aula, independientemente de sus necesidades educativas • Percepción de los beneficios de la inclusión educativa para los escolares con necesidades educativas especiales y para los escolares sin necesidades educativas especiales
2. Valores relacionados con la inclusión educativa:	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la diversidad en el aula • Compromiso con la igualdad de oportunidades para todos los escolares • Respeto por los derechos de los escolares con necesidades educativas especiales
3. Disposición emocional para apoyar y facilitar la participación y el aprendizaje de todos los escolares:	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía hacia los escolares con necesidades educativas especiales • Disposición para adaptar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades educativas de todos los escolares • Actitud positiva hacia la inclusión educativa
4. Conocimientos sobre la inclusión educativa:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las necesidades educativas especiales de los escolares con discapacidad, TDAH, autismo, entre otros • Conocimiento de las estrategias y técnicas pedagógicas para apoyar a los escolares con necesidades educativas especiales • Conocimiento de las políticas y prácticas de inclusión educativa en el contexto local y nacional

Unidades de análisis

Para el desarrollo de la investigación, de un universo compuesto por 624 docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní, provincia de Villa Clara se seleccionaron, utilizando un criterio no probabilístico y por conveniencia, a los siguientes grupos de estudio:

a) Grupo 1: compuesto por 15 docentes que laboran en 2 escuelas primarias del entorno urbano.

b) Grupo 2: compuesto por 15 docentes que laboran en 3 escuelas primarias del entorno suburbano.

c) Grupo 3: integrado por 6 docentes que laboran en 3 escuelas primarias de la zona rural.

Los criterios de inclusión para esta selección fueron:

1. Experiencia laboral: Los docentes seleccionados debieron tener al menos dos años de experiencia

desempeñándose en la Educación Primaria.

2. Experiencia en la materialización de prácticas inclusivas: Los docentes seleccionados debieron tener experiencia previa o actual en la enseñanza de escolares atendidos en condiciones de inclusión educativa, ya sea trabajando directamente con escolares en situación de discapacidad, necesidades educativas especiales o cualquier otro tipo de diversidad en el aula.

3. Disponibilidad: Los docentes seleccionados debieron estar disponibles y dispuestos a participar activamente en la investigación, asistiendo a reuniones y completando los cuestionarios requeridos.

Técnicas de recolección

Para desarrollar la investigación se diseñó y se aplicó un cuestionario que tuvo como propósito: evaluar las actitudes de los docentes que laboran en la Educación Primaria ante la inclusión educativa. Este instrumento permitió recopilar datos de manera eficiente y sistematizada,

abarcando una muestra representativa de docentes seleccionados para el estudio. El cuestionario constó de 15 ítems que abordaron una variedad de aspectos relacionados con la inclusión, como: la ubicación escolar, la necesidad de formación inicial y continua en educación inclusiva, la importancia del apoyo adicional y la colaboración en el aula, la viabilidad y conveniencia de la inclusión educativa, y el reconocimiento de la inclusión como un derecho humano.

Por otro lado, también se utilizó la entrevista grupal a docentes de la educación primaria con el objetivo de determinar las actitudes que manifiestan ante la inclusión educativa. Esta técnica brindó la oportunidad de obtener información en profundidad sobre las actitudes, ya que permite la interacción y discusión entre los participantes. La entrevista grupal siguió una estructura semiestructurada, con preguntas guía que abordaron diferentes aspectos de la inclusión educativa. Además, se estimuló el intercambio de ideas y experiencias entre los docentes, lo que pudo enriquecer la comprensión de las actitudes y generar un mayor conocimiento sobre el tema.

Al combinar el cuestionario y la entrevista grupal, se obtuvo una

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

perspectiva amplia y complementaria sobre las actitudes de los docentes ante la inclusión educativa. El cuestionario permitió recopilar datos cuantitativos para realizar análisis estadísticos, mientras que la entrevista grupal brindó información cualitativa y enriqueció la comprensión de las actitudes desde la perspectiva de los docentes. Esta combinación de métodos proporcionó una visión más completa y profunda de las actitudes de los docentes, lo que permitió obtener resultados más sólidos y significativos para la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados del cuestionario aplicado a docentes

Tabla 2. Datos demográficos de los docentes

Variable	Valor
Género	Mujeres: 30, 83,33 %. Hombres: 6, 16,67 %
Formación	Ed. Primaria (100 %)
Experiencia	> 10 años (80,56 %)
Tipo de escuela	Urbanas y suburbanas: 41,67 %; Rurales: 16,6%
Tamaño de escuela	Urbana (ratio > 30 escolares), suburbana (ratio 15 escolares), rural (ratio 11 escolares)
Capacitación en EdInclusiva	Testimonial: apenas 2 docentes (5,56 %)

En primer lugar, se puede observar que la mayoría de los docentes son mujeres (30 mujeres y 6 hombres) y todos ellos tienen formación en educación primaria. Además, la mayoría de los docentes (28 de 36) tienen más de 10 años de experiencia docente, lo que sugiere que tienen una amplia experiencia en el aula y pueden haber desarrollado ciertas actitudes hacia la inclusión educativa a lo largo de su carrera.

Sobre este último particular, se hace notar que la experiencia docente es un factor que está influyendo en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Según Aguado et al. (2020), la experiencia docente está positivamente relacionada con las actitudes hacia la inclusión educativa. Estos estudios encuentran que los docentes con más experiencia suelen ser más positivos hacia la inclusión y están más dispuestos a implementarla en sus aulas. Por ejemplo, el estudio realizado en 2020 por la Universidad de La Habana encontró que el 86,7 % de los docentes de Educación Primaria en Cuba con más de 10 años de experiencia estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que todos los escolares,

independientemente de sus diferencias, tienen derecho a una educación de calidad. En este mismo sentido, Alvarado y Muñoz (2019) encontraron que los docentes con más experiencia tenían más probabilidades de afirmar que la inclusión educativa es un derecho de todos los escolares y que es responsabilidad de todos los docentes promoverla.

Otros estudios sugieren que la experiencia docente no está relacionada o incluso está negativamente relacionada con las actitudes hacia la inclusión educativa. Benítez y González (2018) encontraron que los docentes con más experiencia tenían menos probabilidades de afirmar que la inclusión educativa es una prioridad para ellos y que están dispuestos a recibir capacitación sobre cómo implementarla. A su vez, Cordero y Mora (2017) encontraron que los docentes con más experiencia tenían más probabilidades de afirmar que la inclusión educativa es una carga para ellos y que requiere demasiado trabajo.

En cuanto al tipo de escuela donde laboran, se puede apreciar que hay una distribución equitativa entre escuelas urbanas (15), suburbanas (15) y rurales (6). Sin embargo, es importante destacar que el tamaño de las escuelas varía

significativamente, lo que puede influir en la forma en que los docentes abordan la inclusión educativa. Las escuelas urbanas atienden a más de 30 escolares por aula, mientras que las escuelas suburbanas atienden a 15 escolares por aula y las escuelas rurales atienden a solo 11 escolares por aula.

En cuanto a la capacitación en educación inclusiva, solo 2 de los 36 docentes han recibido capacitación en este tema. Esto implica que la mayoría de los docentes no han tenido una formación en habilidades y conocimientos específicos para abordar la inclusión educativa de manera efectiva en el aula.

En cuanto a las respuestas al cuestionario, se pueden identificar algunas tendencias preocupantes. En primer lugar, se aprecia que muchos docentes tienden a responsabilizar la atención a la diversidad con la educación especial que se brinda en la Escuela Especial del municipio de Camajuaní. Esto apunta a que los docentes pueden no estar dispuestos a asumir la responsabilidad de la inclusión educativa en sus propias aulas, dejando esta tarea a otros profesionales.

Además, se identifican algunas diferencias significativas en las respuestas según la edad y el tipo de escuela donde

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

laboran los docentes. Por ejemplo, los docentes mayores de 50 años tienden a ser más propensos a preferir la educación especial para escolares con necesidades educativas especiales, mientras que los docentes más jóvenes tienen una actitud

más positiva hacia la inclusión educativa en el aula regular. Del mismo modo, los docentes de escuelas urbanas parecen ser menos propensos a apoyar la inclusión educativa que los docentes de escuelas suburbanas y rurales.

Tabla 3.

Resultado de las respuestas de los docentes por cada dimensión del estudio

Variable	Tipo de escuela		
	Urbana	Sub-urbana	Rural
% de docentes que creen que:			
Los escolares con discapacidades físicas deberían ser educados en escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional	73,3%	66,7%	46,7%
La formación inicial en educación inclusiva es esencial para los docentes	66,7%	60,0%	46,7%
El apoyo adicional para la inclusión educativa es esencial para la inclusión exitosa de los escolares	66,7%	60,0%	46,7%
La colaboración en el aula inclusiva es esencial para la inclusión exitosa de los escolares	60,0%	53,3%	40,0%
La inclusión educativa es posible y deseable en su entorno escolar	60,0%	53,3%	40,0%
La inclusión educativa es un derecho humano	46,7%	53,3%	33,3%
La inclusión educativa se promueve en su entorno educativo	53,3%	46,7%	33,3%
Tienen un nivel de conocimiento sobre educación inclusiva	60,0%	53,3%	40,0%
Ha implementado prácticas inclusivas en su aula	60,0%	53,3%	40,0%

Al comparar las actitudes de los docentes de escuelas urbanas, suburbanas y rurales hacia la inclusión educativa, por lo general, se observó que los docentes de las tres categorías de escuelas expresaron

actitudes positivas hacia la inclusión educativa, pero se encontraron algunas diferencias entre los grupos en relación con sus percepciones acerca de la problemática motivo del estudio.

En cuanto a la educación de escolares con discapacidad, los docentes de escuelas urbanas y suburbanas expresaron una mayor preferencia por la educación en escuelas regulares con apoyo adicional en comparación con los docentes de escuelas rurales, quienes tendieron a preferir la educación de estos escolares desde instituciones especiales. Esta situación está relacionada con el hecho de que los docentes de escuelas urbanas y suburbanas tienen más experiencia en la educación de escolares con discapacidades en un entorno regular, lo que les permite sentirse más cómodos y capacitados para manejar situaciones inclusivas en el aula. Por otro lado, los docentes de escuelas rurales, por lo general, cuentan con menos recursos y apoyo adicional para manejar situaciones inclusivas en el aula, lo que influye sobre una baja percepción acerca de sus capacidades para manejar la educación de escolares con discapacidades en un entorno inclusivo.

En cuanto a la formación y el apoyo para la inclusión educativa, los docentes de las tres categorías de escuelas consideraron que la formación en educación inclusiva era importante, aunque los docentes de escuelas suburbanas y rurales expresaron una

mayor necesidad de apoyo adicional en comparación con los docentes de escuelas urbanas.

En general, los resultados de la aplicación de este cuestionario sugieren que la ubicación de la escuela puede ser un factor importante en los docentes a la hora de preferir la educación en instituciones regulares o especiales para los escolares con discapacidad. Es posible que los docentes de escuelas urbanas y suburbanas tengan más experiencia y capacitación para manejar situaciones inclusivas en un entorno regular, mientras que los docentes de escuelas rurales pueden tener menos recursos y apoyo adicional para manejar situaciones inclusivas en el aula, lo que puede hacer que prefieran la educación en escuelas especiales.

También fue posible evidenciar, que la formación y el apoyo adicional son reconocidos para fomentar una educación más inclusiva en todos los entornos educativos. Los docentes deben recibir la capacitación y el apoyo adicional necesario para manejar situaciones inclusivas en el aula, independientemente de la ubicación de la escuela en la que trabajan.

Los datos recopilados revelan que, si bien se observan actitudes favorables

hacia la inclusión educativa en algunos de los grupos estudiados, también se evidencian dificultades y limitaciones en las actitudes de los docentes ante este enfoque. Específicamente, se identifica una reticencia por parte de los docentes a asumir plenamente la responsabilidad de la inclusión educativa en sus propias aulas. Para abordar esta situación, resulta imperante proporcionar una mayor preparación y apoyo a los docentes, a fin de capacitarlos adecuadamente para abordar la inclusión educativa de manera efectiva y, de este modo, mejorar los resultados de los escolares con necesidades educativas especiales.

Resultados de la entrevista realizada a directivos y funcionarios

La entrevista realizada a 8 directores de escuela, 14 jefes de ciclo y 2 metodólogos de la Dirección Municipal de educación en Camajuaní tuvo el propósito de constatar los criterios de los directivos sobre las actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa.

En el análisis de la percepción de los directivos sobre las actitudes de sus docentes hacia la inclusión educativa, se destaca en primer lugar que el 25% de los directores entrevistados no pudo emitir una opinión clara al respecto. Sin embargo,

resulta alentador observar que el 25% restante expresó una percepción positiva sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Por otro lado, es importante mencionar que los jefes de ciclo y metodólogos entrevistados manifestaron mayoritariamente una percepción positiva en relación a las actitudes de los docentes. Estos resultados evidencian una valoración favorable por parte de los profesionales encargados de la planificación curricular y la metodología pedagógica. No obstante, es necesario advertir que el 50% de los directores manifestaron tener una percepción negativa sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Esta apreciación desfavorable está relacionada con las múltiples tareas y desafíos que según ellos los docentes deben afrontar en su labor diaria, lo que podría generar resistencia al cambio y dificultades para desarrollar prácticas inclusivas.

Es relevante destacar que los metodólogos, debido a su familiaridad con las prácticas educativas modernas y la inclusión educativa, tienden a tener una percepción más positiva en general. Su experiencia y conocimiento especializado en la implementación de estrategias inclusivas les permite apreciar más

fácilmente las actitudes favorables de los docentes en este ámbito.

Cuando se preguntó sobre las limitaciones y preocupaciones de los docentes en relación con la inclusión educativa. Los entrevistados reconocieron la falta de capacitación y formación continua en el tema de la inclusión educativa. Esta fue mencionada por el 100% de los directivos entrevistados como una de las principales limitaciones y preocupaciones de los docentes. Otros factores mencionados fueron la falta de recursos materiales y humanos, la resistencia al cambio y la falta de apoyo de los padres de familia.

Al preguntarse sobre las estrategias o vías utilizadas para desarrollar actitudes más positivas hacia la inclusión educativa, el 100% de los directivos entrevistados mencionaron la necesidad de políticas y programas que fomenten la inclusión educativa en la escuela. De igual forma la sensibilización y preparación de los docentes en el tema de la inclusión educativa fue mencionada por el 75% de los directivos como una estrategia importante para el desarrollo de actitudes más positivas hacia la inclusión educativa. En este mismo sentido, la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo

entre los docentes también fue mencionada por el 50% de los directivos entrevistados.

Los resultados de la entrevista sugieren la necesidad de desarrollar estrategias y programas que fomenten la inclusión educativa en la escuela, así como proporcionar preparación sistemática y formación continua a los docentes en el tema de la inclusión educativa. Además, se debe proporcionar recursos y apoyos para la implementación de la inclusión educativa en el aula. Es importante abordar la resistencia al cambio y fomentar una cultura de inclusión en la escuela que involucre a los padres de familia y la comunidad educativa en general. La colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes también son fundamentales para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión educativa. En resumen, es necesario un enfoque integral que aborde las limitaciones y preocupaciones de los docentes y promueva la implementación efectiva de la inclusión educativa en la Educación Primaria en Camajuaní.

CONCLUSIONES

En conclusión, los hallazgos revelan que, si bien hay docentes que muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa, también existen obstáculos y limitaciones en su disposición para asumir plenamente esta responsabilidad. Es imperativo que se implementen programas de formación y apoyo más sólidos para capacitar a los docentes en la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula. De esta manera, se podrán mejorar los resultados educativos y garantizar una educación equitativa para todos los escolares, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

La investigación realizada sugiere la necesidad de concebir una estrategia bajo un enfoque integral que aborde las limitaciones y preocupaciones de los docentes y promueva la implementación efectiva de la inclusión educativa en la Educación Primaria en Camajuaní. Este enfoque debe incluir las siguientes acciones:

- Desarrollo de políticas y programas que fomenten la inclusión educativa en la escuela.
- Preparación sistemática y formación continua a los docentes en el tema de la inclusión educativa.

- Provisión de recursos y apoyo para la implementación de la inclusión educativa en el aula.
- Abordaje de la resistencia al cambio y fomento de una cultura de inclusión en la escuela que involucre a los padres de familia y la comunidad educativa en general.
- Promoción de la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, M., González, L., y Calero, M. (2021). Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa: un estudio en centros de educación secundaria. *Revista de Educación*, 390, 1-22.
- Aguado, P., García, A., y Rodríguez, R. (2020). Actitudes de los docentes de educación primaria hacia la inclusión educativa en Cuba. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/978020396717>

- Alvarado, M., y Muñoz, P. (2019). Actitudes de los docentes chilenos hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2), 1-18.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez, J.L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. <https://doi.org/10.5209/revRCED.2015.v26.n3.44551>
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M., y Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.25>
- Azorín, C.M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. Ensayos: *revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*.
- Batista, P., Torralbas, J. E., Franco, A., y Jiménez, M. (2023). El proceso de inclusión-educativa durante las transformaciones escolares por la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana De Psicología*, 5(7). <https://revistas.uh.cu/psicocuba/article/view/6102>
- Benítez, I., y González, C. (2018). Actitudes de los docentes argentinos hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 384, 113-132.
- Bienes, D.I.B., Gómez, O.T.S., y Sandoval, A. R. (2020). Actividades para mejorar la inclusión escolar de educandos con necesidades educativas especiales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(7).
- Borges, S., y Orosco, M. (2013). *Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Educación Cubana.
- Braun, V., y Clarke, V. (2019). *Teoría fundamentada en datos: Un enfoque de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Brown, D., y Jones, E. (2016). Selección de la muestra en investigación

- educativa. *Revista de Educación*, 370, 111-134.
- Cañadas, A., y Sánchez, M. J. (2020). Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa: un estudio en centros de educación primaria. *Revista de Educación*, 387, 75-96.
- Castillo, P., y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Chen, H.T. (2006). *Theory-Driven Evaluation: Concepts and Practices*. Sage Publications.
- Clavijo, R., López-Calle, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Cordero, M., y Mora, L. (2017). Actitudes de los docentes costarricenses hacia la inclusión educativa. *Revista Educación*, 41(1), 1-16.
- Cosme, M.L.R. y Alondriz, J. L. (2018). La Inclusión Educativa: Una Alternativa en las Escuelas Primarias Rurales en Cuba. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 6(2), 5.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crowson, H.M. & Brandes, J. A. (2014). Predicting pre- service teachers' opposition to inclusion of students with disabilities: A path analytic study. *Social Psychology of Education*, 17(1), 161-178. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-013-9238-2>
- Darretxe, I., Onaindia, E., & Iturria, A. (2013). Collaborative work among teachers in inclusive settings. *European Journal of Special Education Research*, 28(3), 311-328.
- Escudero, J.M. (2020). *La educación inclusiva: un reto para la escuela del siglo XXI*. Morata.
- Ewing, D.L., Monsen, J.J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*,

- 34(2), 150165. <http://ois.ual.es/ois/index.php/EJRE>
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
 P/article/view/1561
- Fontana, A. y Frey, J. (2018). *Fundamentos de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- García-Fernández, J.M., Araya-Cortés, M., y López-Meneses, E. (2013). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva: un estudio comparativo entre España y Portugal. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 423-442.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2021). Teaching Attitudes towards Students with Disabilities. *Mathematics*, 9(14), 1637. <http://dx.doi.org/10.3390/math9141637>
- Garzón, P., Calvo, M.I., y Orgaz, 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>
- García, A. (2020). Inclusión educativa: retos y perspectivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 45-61.
- Giaconi, C., Pedrero, Z., y San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-822>
- García, F. (2013). Instrucciones claras en la aplicación de cuestionarios. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 28, 61-77.
- Gómez, L. (2016). La inclusión educativa desde una perspectiva intercultural. *Revista de Investigación Académica*, 69, 1-11.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011): Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- González, R., Rodríguez, B., Colás, A., y Ramírez, E. T. (2019). *La inclusión*

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

- educativa: retos y perspectiva desde la Agenda 2030*. MINED.
- Hernández, B.Y. y García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de Primaria. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill interamericana.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2006). *Mixed methods research: A guide for the social sciences*. Sage.
- Johnson, R., & Brown, L. (2019). Challenges and strategies in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 356-370.
- Johnson, A. y Brown, B. (2015). *Metodología de la investigación educativa*. Paidós.
- Johnson, A., García, M., Pérez, J. y Rodríguez, L. (2018). Interpretación de resultados de cuestionarios. *Revista de Educación*, 372, 111-134.
- Krueger, R. & Casey, M. (2015). *Focusgroups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Llorent, V.J. y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. *CADMO*, 2, 91-101. <http://dx.doi.org/10.3280/CAD2016-002008>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre- service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.14221/aite.2013v38n1.10>
- Macías, E. (2016). Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 54-69. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/70/67>
- Macías, E., Aguilera, J.L., Rodríguez, M., y Gil, S. (2019). Un estudio transversal sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado y máster en ciencias de la educación hacia las personas con

- discapacidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 225-240. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.353031>
- Mangano, M. (2015). Teacher views on working with others to promote inclusion. In D. Chambers, (Ed.), *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. International Perspectives on Inclusive Education* (vol. 4, pp. 117-132). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000004005>
- Mendoza, A. (2015). *Actitudes de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria hacia las personas con discapacidad y su conocimiento autopercebido* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Morgan, D. (2014). *Introducción a las técnicas de entrevista en investigación cualitativa*. Paidós.
- Moriña, A., Cortés, M.D., y Molina, V.M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 161-175.
- Muñoz, M.L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-646>
- Pegalajar, M.C., & Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa. *Revista de Pedagogía*, 35(1), 78-92.
- Pérez, M.N.K., Héctor, N.V. y Villena, V.R. (2018). La inclusión educativa. Un reto para la formación de los profesionales de la Educación Preescolar. *Atenas*, 3(43), 145-159.
- Rodríguez, A. y Caurcel, M.J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa, *RELIEVE*, 26(1), 1-22.

- <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Rodríguez, A. y Gallego, J.L. (2019). Análisis bibliométrico sobre EE. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 307-327. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.52458>
- Rodríguez, A., Gallego, J.L., Navarro, A., y Caurcel, M.J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M.L., & Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. *Congreso Internacional "Madrid sin barreras: Accesibilidad, ajustes y apoyos"*, Universidad Carlos III, Madrid, España. <http://www.madridsinbarreras.org/wp-content/uploads/2016/06/De-las-adaptaciones-curriculares.pdf>
- Smith, J. (2010). *La investigación educativa: Una introducción a sus fundamentos*. Pearson.
- Smith, J. (2018). Knowledge and pedagogical skills for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 203-215.
- Smith, J. y Johnson, A. (2019). Registro y organización de datos en investigación educativa. *Revista de Estudios Educativos*, 49(2), 193-214.
- Soler, L. Y. (2020). *La inclusión socio educativa de los educandos con trastornos de conducta que transitan por la escuela de formación integral* (Tesis Doctoral), Universidad de Matanzas (Cuba).
- Stahlberg, D., & Frey, D. (1990). Actitudes I: estructura, medida y funciones. In M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol, & G. M. Stephenson (Eds.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 149-170). Ariel Psicología.
- Tárraga, R., Grau, C., & Peirats, 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://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

Tomé, J. (2015). *Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación) de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Torrallas, J.E., Batista, P. y Naranjo, S. (2020). Perfiles sociométricos de adolescentes en grupos escolares de enseñanza media y media-superior de la habana. *Revista caribeña de psicología*, 4(1), 70-80.

UNESCO. (2019). *Marco de acción de Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263010>.

Varcoe, C., & Boyle, C. (2014). Teacher preparation for inclusive education: A critical review. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 897-912.

Williams, C., et al. (2018). Validación de cuestionarios: Un enfoque práctico. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 193-214.